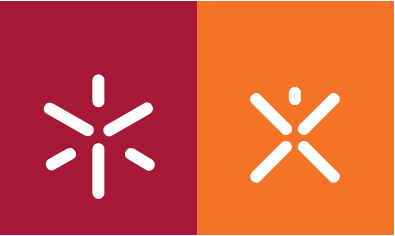




Ana Lia de Sousa Figueira **Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: possibilidades e constrangimentos**

UMinho|2011



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Lia de Sousa Figueira

**Articulação Curricular entre a Educação  
Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico:  
possibilidades e constrangimentos**

Outubro de 2011



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Lia de Sousa Figueira

**Articulação Curricular entre a Educação  
Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico:  
possibilidades e constrangimentos**

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Doutor José Carlos Morgado**

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,  
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Este trabalho de investigação constitui um grande desafio a nível pessoal, tanto pelo volume de trabalho, como pela disponibilidade que exige, tornando-se possível graças ao apoio de algumas pessoas, que acreditaram e me acompanharam neste que foi um dos momentos mais difíceis da minha vida.

Aos meus pais, que constituíram desde sempre um exemplo de vida e de trabalho, com quem partilhei as minhas alegrias e angústias.

À minha irmã, parceira bem cúmplice, agradeço pelas dicas e companhia nalgumas viagens.

Ao Luís, pelos momentos em que nos vimos privados da companhia um do outro, pelas inúmeras vezes que ouviu as minhas dúvidas e lamentações, mas também pela ajuda que me deu.

Aos meus Amigos, poucos mas bons, que me ampararam sempre com palavras de força e confiança.

Ao Doutor José Carlos Morgado, meu orientador, pelo profissionalismo, competência, dedicação e amizade demonstrados nas várias fases deste trabalho.

Ao meu primeiro grupo de alunos, que me fez reconhecer a importância do currículo, no desenvolvimento de cada criança, e me desejavam de forma carinhosa “Boa viagem!”.

Aos educadores de infância e professores do 1.º CEB das escolas onde realizámos o estudo, pela disponibilidade e colaboração desinteressada e, em alguns casos, pelo estímulo e amizade constantes.

Aos acima referidos e a todos aqueles que, embora não nomeados, nunca me deixaram só, deixo, aqui, expresso o meu mais sincero e profundo reconhecimento.



## Resumo

O presente trabalho de investigação intitula-se “Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico: possibilidades e constrangimentos”, e incide na articulação curricular entre estes dois níveis educativos. No decurso da investigação, começamos por deslindar conceitos e dispositivos legais subjacentes a este processo, reservando um olhar atento sobre as práticas e processos, de forma a apurar as possibilidades e as dificuldades implícitas ao desenvolvimento do mesmo. Trata-se de uma temática atual e pertinente, uma vez que tem vindo a ganhar cada vez maior lugar no debate curricular dos últimos anos.

Trata-se de um estudo de carácter exploratório, estruturado e concretizado com base numa abordagem metodológica de tipo misto – quantitativo e qualitativo – e desenvolvido num agrupamento de escolas e num colégio da mesma área geográfica, na cidade do Porto. A amostra representativa da população em estudo foi constituída por 27 educadores/ professores do 1.º ciclo do Ensino Básico que exerceram funções nas referidas escolas, no ano letivo de 2010/2011.

Para a recolha dos dados, aplicámos um questionário a todos os elementos da população e realizámos entrevistas, a 7 educadores/professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, representando estes 25% da amostra. Os dados obtidos pela aplicação do questionário foram tratados estatisticamente, através do programa SPSS. Os dados recolhidos pelas entrevistas e nas respostas às questões abertas do questionário foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Importa desde já referir que não temos qualquer veleidade de generalizar os resultados obtidos, procurando essencialmente conhecer o contexto onde o estudo foi realizado.

De acordo com os resultados obtidos, podemos concluir que os professores consideram a articulação curricular muito importante, uma vez que é fundamental para o sucesso dos alunos, embora a encarem, simultaneamente, como um processo complexo que se coloca pouco em prática, tendo os educadores/professores facilidade em identificar fatores que favorecem ou dificultam esta prática.

Face a estes resultados podemos afirmar que a articulação curricular entre estes dois níveis educativos é um processo que se encontra ainda numa fase incipiente, uma vez que as práticas que decorrem nas escolas em estudo são pouco significativas, circunscrevendo-se, quase exclusivamente, à realização de reuniões de troca de informações sobre os alunos e à realização de uma ou outra atividade que envolve os alunos destes dois níveis.





## Abstract

The present investigation work entitled “Curricular Articulation between Pre-School Education and Primary School: possibilities and constraints”, focus in the curricular articulation between these two educational levels. On the course of the investigation, we started by unveiling concepts and legal mechanisms inherent to this process, in order to acknowledge the possibilities and difficulties implied to the processes’ development. It’s a relevant issue since it has been gaining, over the years, more importance in the curricular debate.

It’s an exploratory study, structured and accomplished on the basis of a methodological approach of the mixed kind – quantitative and qualitative – developed in a group of schools and one college of the same geographical area, in the city of Porto. The representative sample of the population inquired consists on 27 pre-school teachers/primary school teachers that had been working on those schools in 2010/2011 academic year.

For the data compilation, we used a survey that was given to all the elements of the population, and we conducted interviews to 7 pre-school teachers/primary school teachers, which represents 25% of the sample. The data obtained from the survey was statistically arranged using the SPSS software. The data provided by the interviews and the answers obtained from the open questions of the survey, were submitted to a content analysis. It’s important to state that we do not intend to simplify the results. Instead, our main concern is to have a better knowledge of the study’s context.

According to the results, we may conclude that the teachers consider the Curricular Articulation of extreme importance, for it is essential to the student’s success. Although they regard it, simultaneously, as a complex process that is not often used, as it should be. Also the pre-school teachers/primary school teachers find it easy to identify causes that lead to this difficulty of putting this process into practice.

In face of these results, we can assume that the Curricular Articulation between these two educational levels, it’s a process that is still in a preliminary phase, since the methods used in the examined schools are not significant enough. We can resume them, almost exclusively, to spontaneous meetings regarding information exchange about students, and one or another activity that involves students of the two educational levels.



## Índice

Lista de siglas	x
Índice de gráficos	x
Índice de quadros	x
Introdução	1
<b>Capítulo I – Problemática da Investigação</b>	<b>5</b>
1. Problemática da investigação	6
2. Objetivos do estudo	8
3. Pressupostos conceptuais	8
3.1- Conceito de Currículo	9
3.2- Teoria curricular	10
3.3- Articulação curricular	13
3.4- Transição	14
4. Importância/ justificação do estudo	15
<b>Capítulo II – A articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB</b>	<b>19</b>
1. A educação Pré-escolar	20
1.1- A educação Pré-escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo	21
1.2- A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar	22
1.3- O currículo na Educação Pré-escolar	23
1.4- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	24
2. O 1.º ciclo do Ensino Básico	26
2.1- O 1.ºCEB na Lei de Bases do Sistema Educativo	27
2.2- O 1.ºCEB no Currículo Nacional do Ensino Básico	29
2.3- A organização curricular e os programas do 1.ºCEB	31
3. A transição entre o Pré-escolar e o 1.º CEB	36
4. Articulação curricular / Continuidade educativa	37
4.1- A articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB	38
4.2- A continuidade educativa	41
4.3- O currículo e a articulação curricular	42
4.4- Documentos normativos de articulação curricular	45
<b>Capítulo III - Processos e práticas de articulação curricular</b>	<b>49</b>
1. Tipos de Articulação curricular	50
2. O papel do educador e do professor do 1.ºCEB	52

3. Práticas colaborativas	55
3.1- Culturas colaborativas	56
3.2- O trabalho colaborativo e a articulação curricular	58
3.3- Colaboração e cooperação no processo: Para quê?	58
3.4- Colaboração e cooperação no processo: Como?	60
3.5- Colaboração e cooperação no processo: possibilidades e constrangimentos	61
<b>Capítulo IV - Metodologia da investigação</b>	<b>65</b>
1. Natureza da investigação e opções metodológicas	66
2. População/Amostra	68
2.1- Procedimentos de distribuição e recolha de inquéritos	70
2.2- Caraterização da amostra	70
2.3- Procedimentos da realização do inquérito por entrevista	74
2.4- Caraterização dos entrevistados	74
3. Técnica de recolha de dados	75
3.1- Inquérito por questionário	76
3.2- Inquérito por entrevista	80
4. Técnicas de análise e tratamento de dados	81
4.1- Análise estatística	81
4.2- Análise de conteúdo	83
<b>Capítulo V - Apresentação e interpretação dos resultados</b>	<b>85</b>
1. Perceções sobre Articulação Curricular	86
2. Estratégias de Articulação Curricular	90
3. Práticas de Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB	92
4. Fatores que facilitam ou dificultam a Articulação Curricular	98
<b>Considerações Finais</b>	<b>109</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>115</b>
<b>Referências legislativas</b>	<b>121</b>
<b>Anexos (CD-Rom)</b>	

## Lista de Siglas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DEB	Departamento da Educação Básica
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

## Índice de gráficos

Gráfico I	Dados relativos ao sexo	71
Gráfico II	Dados relativos à idade	71
Gráfico III	Dados relativos à idade de conclusão do curso	72
Gráfico IV	Dados relativos ao tempo de serviço	72
Gráfico V	Dados relativos ao tempo de permanência no atual estabelecimento de ensino	73
Gráfico VI	Dados relativos ao nível de docência	73
Gráfico VII	Elementos/ Práticas de articulação curricular	93
Gráfico VIII	Fatores que facilitam ou dificultam a articulação curricular	99

## Índice de quadros

Quadro I	Componentes do Currículo do 1.º CEB	33
Quadro II	Comparação entre as áreas de conteúdo do pré-escolar e do Programa do 1.º CEB	43
Quadro III	Objetivos gerais da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, e da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – estudo comparativo	44
Quadro IV	Design da investigação	68
Quadro V	População: Educadores e Professores do 1.º CEB de um agrupamento de escolas e de um colégio privado	69
Quadro VI	Total de Educadores e Professores do 1.º CEB inquiridos	70

Quadro VII	Valores da média e significado da avaliação	82
Quadro VIII	Valores do desvio-padrão e grau de consenso	83
Quadro IX	A articulação curricular na transição do Pré-escolar para o 1.º CEB	87
Quadro X	Estratégias adequadas para facilitar a articulação entre o Pré-escolar e o 1.º CEB	91
Quadro XI	Valores da média e do desvio-padrão relativos às práticas de articulação curricular	94
Quadro XII	Valores da média e do desvio-padrão relativos aos fatores que facilitam ou dificultam a articulação curricular	100

## Introdução



A Educação Pré-escolar é a primeira etapa do processo educativo, sendo durante a sua frequência que as crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, desenvolvem competências e fazem aquisições que devem ser tidas em conta quando estas transitam para o 1.º ciclo do Ensino Básico. Para que esse percurso ocorra de forma sequencial e harmoniosa é necessário que exista uma continuidade no processo educativo e no próprio processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento de competências.

No entanto, esta ideia é muito recente em Portugal, surgindo associada “a uma alteração significativa do papel do estado nos processos de decisão política e de administração da educação” (Barroso, 1996:172). Esta alteração ao nível das decisões políticas e educativas surge desde finais dos anos 80, tendo-se desenvolvido a par de uma “progressiva evolução normativa da administração das escolas, iniciada com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e sobretudo, com o debate público que se seguiu à divulgação das propostas da CRSE, em 1988, procurando consignar às escolas “apetência para novos modos de decisão.” (Formosinho, 2000:103-104).

Estas iniciativas legislativas e a implementação de projetos, cujos princípios norteadores se situam no desenvolvimento e adoção de novas conceções em torno do currículo e da gestão curricular integrada e articulada, num horizonte de sequencialidade e unidade da educação básica, favoreceram a aproximação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Tais mudanças fizeram com que a articulação curricular entre estes dois níveis educativos se tenha tornado uma temática central nos discursos mais recentes sobre a educação, uma vez que esta é entendida como “uma possibilidade de alterar a compartimentação que perpassa o próprio sistema educativo, com evidentes reflexos ao nível da sala de aulas, contribuindo tanto para a “globalização” do conhecimento, quanto para conferir sentido e sequencialidade ao percurso escolar dos alunos, amenizando assim as ruturas mais significativas nos momentos de transição” (Barbosa, 2009:3).

Nesse sentido, Alarcão (2008, citado por Barbosa, 2009:3) recomenda o “estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencialmente articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico”, de modo a que a escola funcione como um todo, no qual há uma preocupação com o processo desenvolvido na Educação Pré-escolar e com o que as crianças já aprenderam, visando o desenvolvimento harmonioso, global e progressivo dos alunos.

Assim, este momento de transição deveria acontecer de uma forma suave e continuada, numa perspetiva ascendente, de forma a amenizar a adaptação ao 1.º ciclo, uma sala de aulas com uma organização e rotinas diferentes das que existem no Jardim de Infância. Tal como refere Zabalza (2003), há que defender uma ideia de formação contínua, pondo de parte uma diferenciação hoje debilmente defendida, em ciclos ou níveis estanques.

No entanto, esta preocupação e este trabalho nem sempre existem. Muitas vezes, apesar de ser o ponto de partida, em termos de intenção, a verdade é que é inexistente uma articulação curricular efetiva entre o educador e o professor do 1º CEB.

Apesar disso, a articulação curricular “tem vindo a ser reconhecida como uma prática relevante, sendo frequentemente mobilizada ao nível dos discursos que visam a mudança e a melhoria da escola” (Morgado et al, 2010:1), o que nos leva a crer que este estudo nos poderá ajudar a perceber como é que os atores implicados em todo este processo agem no sentido de articularem o currículo que desenvolvem, salientando as possibilidades da articulação acontecer e dos constrangimentos que lhe podem estar subjacentes.

Neste sentido, achamos interessante desenvolver um estudo exploratório que nos permitisse não só desenvolver uma maior familiaridade com a temática em estudo, mas também perceber as práticas dos educadores de Infância e dos professores do 1.º CEB de um Agrupamento de Escolas e de um Colégio situados na mesma área geográfica, na cidade do Porto.

O processo investigativo socorreu-se de uma estratégia metodológica de natureza mista, com recurso a duas abordagens distintas – qualitativa e quantitativa –, o que nos permitiu uma melhor compreensão da realidade em estudo e alcançar resultados mais seguros.

Para além desta introdução, o presente trabalho de investigação estrutura-se em cinco capítulos: I – Problemática da Investigação, II – A articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB, III – Processos e práticas de articulação curricular, IV – Metodologia da investigação e V – Apresentação e interpretação dos resultados. No final, em Considerações Finais, identificamos algumas conclusões a que o mesmo conduziu, sendo certo que em nenhum momento se pensou em generalizar resultados.

No capítulo I, expomos a Problemática da investigação, os Objetivos do estudo e procedemos à apresentação de Pressupostos conceptuais, que serviram de base ao estudo – conceito de Currículo, Teoria curricular, Articulação curricular e Transição –, culminando no deslindar da Importância/justificação do estudo.

Nos capítulos II e III, desenvolvemos o enquadramento teórico do estudo. No capítulo II, fazemos uma abordagem às realidades da Educação Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico, tendo em conta os normativos que estão subjacentes a estes níveis educativos; exploramos de seguida o conceito de transição e de articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.º CEB. No capítulo III, conferimos especial atenção aos tipos de Articulação Curricular, ao papel do educador e do professor do 1.º CEB no âmbito das práticas colaborativas, explorando, por último, o papel da colaboração e da cooperação no processo, bem como as possibilidades e os constrangimentos que lhes estão subjacentes.

No capítulo IV, apresentamos o estudo empírico, incidindo no enquadramento metodológico subjacente ao mesmo, onde caracterizamos as opções metodológicas que nortearam o trabalho. Ao longo do capítulo identificamos: a tipologia do estudo, descrevemos os contextos em que o mesmo foi desenvolvido, caracterizamos a amostra correspondente aos sujeitos envolvidos e identificamos os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados.

No capítulo V, procedemos à apresentação e discussão dos resultados, tendo para o efeito recorrido a quatro dimensões de análise: Perceções sobre Articulação Curricular; Estratégias de Articulação Curricular; Práticas de articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB; e Fatores que facilitam ou dificultam a Articulação Curricular.

Por fim, terminamos com algumas considerações finais, baseadas na análise e discussão dos resultados. Além disso, apresentamos as principais limitações identificadas no contexto do estudo e deixamos algumas sugestões e recomendações para novas investigações. Terminamos com as implicações do estudo no contexto do trabalho colaborativo e do modo como este pode potenciar a articulação curricular entre os dois níveis educativos abordados.

Desta forma, e uma vez que “a investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Pacheco, 1995:9), com a elaboração deste estudo pretendemos alargar os nossos conhecimentos sobre a prática educativa de outros profissionais, mas também contribuir para a melhor compreensão deste fenómeno que se identifica como “articulação curricular”, o qual é alvo de muitas reflexões e teorizações, embora sejam poucas as investigações neste domínio.

## Capítulo I

### Problemática da Investigação

A sociedade em que vivemos tornou-se extremamente complexa, sendo sob o paradigma da complexidade que temos de analisar o papel da escola e dos seus professores. Nos dias de hoje, a missão da escola vai muito para além da mera transmissão e aquisição de conhecimentos, uma vez que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1997:15). Assim, devemos encarar a escola como uma “instituição que não se esgota na instrução e que tem de ampliar o seu papel a uma formação geradora de uma real Educação” (Leite et al, 2001:11).

Esta perspetiva pressupõe a existência de uma escola que se (re)constrói na e com a comunidade e que se constitui como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua dimensão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000:13). Trata-se, como assinala Leite (2005:380), de construir uma escola que tenha “a possibilidade de proporcionar ambientes que permitam a reflexão e a procura de intervenções para os problemas concretos que nela ocorrem.”

Estas exigências e o cenário em que a escola se insere exigem que se transforme numa “instituição curricularmente inteligente”, expressão que a autora (*idem, ibidem*) utiliza para identificar uma escola que “não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem”. Assim, a prática e a gestão do currículo devem ser uma evidência ao longo de todo o percurso escolar, pois possibilitam que as aprendizagens sejam completamente pensadas e delineadas de acordo com os alunos-alvo, em particular com o que estes já sabem, e com o contexto em que a escola se insere.

## **1. Problemática da investigação**

Tendo como ponto de partida este arquétipo de escola, bem como o papel que a Educação Pré-escolar tem vindo progressivamente a ocupar no sistema educativo português, procuraremos centrar mais a nossa atenção no momento de transição entre os diferentes ciclos, essencialmente entre a Educação Pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Contudo, tal como sabemos, o conceito de transição está intimamente associado a um outro, o conceito de articulação curricular, cuja concretização interfere na forma como essa passagem se processa. Apesar de cada um destes níveis de ensino ter um currículo específico, os diferentes profissionais podem trabalhá-lo de forma

articulada, dando continuidade a processos já iniciados no nível anterior e desenvolvendo-os de forma significativa para os alunos, isto é, em consonância com as suas características, necessidades e interesses. Este tipo de procedimentos poderá funcionar como um fator motivacional para os alunos e enriquecer todo o processo de ensino-aprendizagem, pois através dele pode concretizar-se um dos pressupostos mais importantes do desenvolvimento do currículo – a sequencialidade (também identificada como articulação curricular vertical).

Sendo a Educação Pré-escolar a primeira etapa do processo educativo, será durante a sua frequência que as crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, desenvolverão competências e farão aquisições que devem ser tidas em conta quando transitarem para o 1.º CEB. Trata-se de criar uma continuidade no processo educativo, o que atenuará as dificuldades sentidas pelos alunos nesse momento.

Tal como refere Zabalza (2003:39), há que defender uma ideia de formação contínua, pondo de parte a fragmentação que ainda hoje existe, por causa do percurso educativo do aluno se estruturar em ciclos ou níveis de ensino, cuja interligação é diminuta.

Assim, o momento de transição deverá acontecer de uma forma bastante harmoniosa, continuada e progressiva, numa perspetiva ascendente, de forma a suavizar a adaptação da criança ao 1.º CEB, um contexto escolar no qual a criança encontrará uma sala de aulas com uma organização e um conjunto de rotinas diferentes, sem esquecer o regime de docência e a metodologia de aulas, que são bastante distintas entre estes dois ciclos.

Partindo deste princípio, pretendemos verificar qual a importância da articulação curricular para alguns educadores na Educação Pré-escolar e professores do 1.º CEB, no momento de transição entre estes dois níveis educativos. Procuramos, ainda, averiguar quais os benefícios que os inquiridos consideram que daí resultam e as dificuldades com que se deparam na sua operacionalização, procurando nesse processo identificar algumas das suas possibilidades para ajudar ao desenvolvimento da criança, bem como para diluir alguns dos constrangimentos que eventualmente a possam dificultar ou descaracterizar.

Perante a análise teórica e conceptual que realizámos sobre a importância da articulação curricular no momento de transição entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, e que expomos à frente, e atendendo a que uma investigação se inicia, por norma, quando “há necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida, de responder a uma pergunta” (Sousa, 2005:12), o problema que delineámos para esta investigação estrutura-se em torno da seguinte questão:

*De que forma é que os diferentes atores (educadores de infância e professores do 1.º CEB) percecionam a articulação curricular na transição do Pré-escolar para o 1.º ciclo do Ensino Básico?*

## **2. Objetivos do Estudo**

Uma vez que o presente estudo é de natureza essencialmente mista, com acentuado pendor qualitativo, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994: 16).

Nesta ordem de ideias, decidimos não formular hipóteses, mas apenas objetivos orientadores do estudo, que no desenvolvimento da investigação poderão dar a origem à definição de outros objetivos.

Com o intuito de nortear o estudo e no seguimento da questão apresentada no ponto anterior, formulámos os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar a definição que cada ator (educadores de infância/professores do 1.º CEB) tem sobre articulação curricular;
- Verificar que importância cada ator atribui à articulação curricular no momento de transição da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB;
- Analisar as estratégias usadas por cada ator no processo de articulação curricular, no momento de transição dos alunos do Pré-escolar para o 1.º CEB.
- Identificar dificuldades/constrangimentos que os inquiridos consideram dificultar esse processo.

## **3. Pressupostos conceptuais**

De acordo com o que foi referido anteriormente, devemos encarar a educação “como um fenómeno natural, mas como uma prática social situada na história e imersa numa cultura, vulnerável às deformações ideológicas, às pressões institucionais e demais formas de limitação educativa”, adquirindo assim um “sentido de interpretação e organização sistemática de práticas educativas” (Carr, 1993, citado por Pacheco, 2005:89). Assim, deparamo-nos com a necessidade

de clarificar os conceitos de currículo, de articulação curricular e de transição, bem como as teorias curriculares que lhe servem de suporte, uma vez que lhe estão intimamente associados

### 3.1- Conceito de Currículo

O termo currículo “deriva do verbo latino *currere*, que consubstanciava a ideia de caminho, trajetória, itinerário, remetendo para noções de sequencialidade e totalidade” (Pacheco *et al*, 1999:12). Daí o ser associado, no contexto educativo, ao percurso que cada aluno concretiza ao longo da sua vida escolar, bem como às finalidades que lhe estão subjacentes.

Neste sentido, Roldão (2010:33) define currículo como “o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar”. Em idêntica linha de pensamento, Oliveira-Formosinho *et al* (2007:23), asseguram que a operacionalização do currículo requer o estabelecimento de programas de ação, o que se traduz num “mundo organizado com base na certeza do conhecimento, em que tudo é medido e definido, fugindo à experiência confusa, vaga, incerta da criança”.

Na Educação Pré-escolar, o currículo é frequentemente visto como um conjunto de pressupostos de partida, isto é, um conjunto de “metas globais” que se deseja que a criança alcance, os caminhos possíveis para as alcançar e, ainda, as “razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas” (Zabalza, 1992, citado por Serra, 2004:34). Assim se compreende que Bairrão e Vasconcelos (1997, citado por Serra, 2004:35) considerem que o caminho pode ser definido como “uma sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefas de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de materiais, tudo decorrendo num determinado cenário”.

Na educação básica, e numa perspetiva idêntica à anterior, o currículo é definido como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999:24), incumbindo-lhe, ainda, a responsabilidade de fazer com que os alunos as concretizem de forma plena e harmoniosa.

Perante estas perspetivas, corroboramos as ideias de Nabuco (1992:82), quando afirma que na Educação Pré-escolar “o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das atividades criativas”, ao passo que no ensino básico “o acento tónico é posto na aquisição de competências a nível da leitura-escrita, matemática e ciências.” Em qualquer dos



casos, a criança, mesmo na Educação Pré-escolar, desenvolve já um conjunto de aprendizagens que são essenciais para o ciclo de ensino seguinte, embora as dimensões afetiva e psicomotora prevaleçam sobre a dimensão cognitiva nessa fase do seu desenvolvimento.

Num sentido mais latente, o conceito de currículo está subjacente a tudo o que a escola organiza, atendendo não só às “disciplinas, mas [a] todas as atividades pensadas com efeitos educativos” (Freitas, 2001:23).

Em suma, podemos definir currículo como “um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.” (Pacheco, 2005:39), sem esquecer que o currículo “é sempre o resultado de uma seleção”, isto é, “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2000:13). Se atentarmos à definição proposta por Roldão (1999), que ao conceito de currículo associa uma perspectiva social e um determinado lapso temporal, podemos concluir, com Pacheco (2005:92), que o “currículo é um produto da história humana e social e um meio através do qual os grupos poderosos exerceram uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens”.

Apesar de não haver uma definição única de currículo, este tem vindo a assumir uma importância crescente e cada vez mais determinante no campo pedagógico, surgindo, muitas vezes, “associado a outras designações, como por exemplo desenvolvimento curricular, teoria curricular, organização curricular, originando outros tantos conceitos” (Morgado, 2000:15).

Seguindo esta perspetiva, procederemos de seguida a um esclarecimento do conceito de teoria curricular.

### **3.2- Teoria Curricular**

A teoria curricular tem a sua origem no pensamento, na curiosidade, na atividade e nos problemas humanos e responde a uma série de questões, diretamente associadas à prática, servindo ainda de modelo de representação do real. Tornando-se numa metateoria, “cujo problema central é procurado nas relações entre teoria e prática e nas relações entre educação e sociedade”, a função da teoria curricular é a de “descrever e compreender os fenómenos curriculares, servindo

de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria”(Pacheco, 2005:92).

O currículo é um objeto que precede a teoria, pois esta só entra “em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo” (Silva, 2000:9), sendo por isso necessário ter a teoria em conta quando se pretende estudar e/ou compreender o conceito de currículo.

Assim, no seio das várias teorias do currículo está uma questão central que é a de saber que conhecimento deve ser ensinado. O que dá origem a que cada uma recorra a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. Existem assim questões comuns a todas elas e questões específicas de cada uma delas, destacando-se pela ênfase que dão a esses elementos. No entanto, a questão central é sempre – “Qual o conhecimento ou saber que é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (Silva; 2000:13)

Sabendo que o currículo “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva; 2000:13), e que o “currículo é um produto da história humana e social e um meio através do qual os grupos poderosos exerceram uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens” (Pacheco, 2005:92), as teorias do currículo, tendo considerado os conhecimentos que deviam ser selecionados, procuram então a razão para a escolha desses conhecimentos e não de outros.

De ressaltar que as teorias do currículo definem o tipo de conhecimento considerado importante a partir de descrições sobre o tipo de pessoa e sociedade que cada corrente teórica considera ideal. A esse modelo de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo, um modelo de ensino-aprendizagem, um tipo de escola, de professores e de aluno.

“A problematização do campo curricular é constante e qualquer teorização não representa mais do que um caminho possível de inteligibilização da realidade ligada a processos e práticas de educação e formação.” (Pacheco, 2005:96), vejamos assim a classificação proposta por Kemmis, a mais utilizada no campo dos Estudos Curriculares.

Kemmis, sob influência de Habermas, identifica três teorias: **teoria técnica; teoria prática e teoria crítica**, falando do currículo como produto, prática e praxis, advogando “uma visão romantizada da interligação dos interesses técnico, prático e crítico para justificar a

elaboração de uma teoria crítica e cooperativa sobre o currículo – o consenso teórico, porque defende que o currículo é de natureza intrinsecamente política” (Pacheco, 2005: 112).

Na **teoria técnica** incluem-se três concepções de currículo: o currículo como um produto, um resultado, uma série de experiências na aprendizagem, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado, sendo o currículo “sinónimo de conteúdos ou de programas de várias disciplinas” (Pacheco, 2001:35); o currículo como autorrealização dos alunos e o currículo como meio tecnológico ou plano para a aprendizagem. Encontramos, assim, o predomínio da mentalidade técnica, ligada aos especialistas filiados no grupo dos tradicionalistas.

Estas três concepções fundamentam-se na legitimidade normativa; na racionalidade técnica; na ideologia burocrática, no interesse técnico; no discurso científico; na organização burocrática; na ação tecnicista, onde a prática tem como ponto de partida a teoria.

Encontramos, assim, o predomínio da mentalidade técnica, ligada aos especialistas filiados no grupo dos tradicionalistas.

As **teorias práticas** surgem aquando as discussões curriculares da década de 70, muito associada à questão colocada pelos empiristas conceptuais (“o currículo como uma prática que resulta, não só de uma relação entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições reais dessa mesma prática” (Pacheco, 2001: 38).

O currículo é encarado como um texto; um projeto; uma hipótese de trabalho, tendo como fundamentos: a legitimidade processual; a racionalidade prática; a ideologia pragmática; o interesse prático; o discurso humanista; a organização liberal e a ação racional; havendo uma inter-relação entre teoria e prática.

A **teoria crítica** insere-se numa perspetiva emancipatória do currículo, caracterizada por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária, concebendo-se o currículo como praxis, ação argumentativa, o que a afasta, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática, já que “o currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos” (Pacheco, 2001: 40).

Numa visão transversal das três teorias, podemos atestar que “a definição de currículo jamais deixará de questionar-se à luz destas diferentes perspetivas que se interligam e completam” (Pacheco, 2001: 40).

Desta forma, as teorias curriculares convertem-se “em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, ainda que indiretamente, de abordar os problemas práticos da educação.” (Pacheco, 2005:93), sendo, preferencialmente, discursos e perspectivas, como defende Silva.

É neste sentido que Silva (2000:16), assegura que “uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’”, já que é através dos conceitos que ela defende que conseguimos perceber coisas que sem eles não seriam possíveis de ver. Esses conceitos ajudam-nos a organizar e estruturar a nossa forma de ver a realidade.

No entanto, a teoria do currículo não representa uma perspectiva acabada e sólida para descrever os fenómenos curriculares, mas antes uma maneira de representar os problemas, de refletir sobre eles e de fazer propostas normativas.

Assim sendo, o papel da teoria curricular deve ser perspectivado como um processo de permanente interrogação e questionamento de práticas, uma vez que “é através da teoria que vemos, pensamos, sabemos. O ato de teorizar é um ato de fé, um ato religioso... a teorização do currículo é um ato de oração” (Macdonald, 1995, citado por Pacheco, 2005:94).

Como podemos constatar, não existe uma única definição para o conceito de currículo, o que lhe confere uma polissemia significativa e se vai refletir nos conceitos que lhe estão, mais ou menos, associados, como é o caso da articulação curricular, temática que abordaremos a seguir.

### 3.3- Articulação Curricular

Não é fácil encontrar uma definição consensual de **articulação curricular**. Se recorrermos à dicionarização da palavra articulação, deparamo-nos com vários significados, tais como “ato ou efeito de articular; encadeamento; ligação” (Dicionário Língua Portuguesa, 2011), o que, transposto para o contexto curricular, nos aponta para o ato de articular um nível educativo a outro, através da “substância” que lhes serve de base – o currículo. Daí que Serra (2004:75) confine a noção de articulação curricular ao conjunto de “mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes”.

A articulação curricular surge, assim, associada à prática destes profissionais e não a mecanismos teóricos concebidos previamente, o que nos leva a falar de articulação enquanto

“pressuposto do processo de desenvolvimento do currículo, uma vez que é vista quer como meio de interligar saberes oriundos de distintos campos do conhecimento, facilitando a aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado, quer como fio condutor que garante o desenvolvimento sequencial e progressivo do aluno” (Morgado & Tomaz, 2009).

Desta forma, torna-se inevitável falarmos de articulação curricular num duplo sentido – articulação curricular horizontal e articulação curricular vertical – que Leite e Pacheco (2010:6) caracterizam da seguinte forma:

“a articulação curricular vertical (presente na continuidade de níveis/ciclos/anos, na hierarquia das decisões e no equilíbrio das componentes curriculares de formação e sua extensão); a articulação horizontal (observável na correspondência existente no interior de cada unidade e órgão, na transversalidade entre áreas e disciplinas de um mesmo ano de escolaridade e, ainda, na coerência entre componentes de operacionalização do currículo”.

No caso específico do nosso estudo, a problemática em análise compele-nos a situá-lo mais no domínio da articulação curricular vertical, circunscrita à transição entre níveis de ensino diferentes – a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. Esta articulação surge da necessidade de se estabelecer uma ponte harmoniosa entre ciclos, de forma a respeitar a unidade de cada um deles, e de preparar a criança para essa mudança com o mínimo de dificuldades possível.

Aliás, as próprias *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* sugerem um conjunto de estratégias que facilitam o processo de transição, cujo objetivo é conseguir uma articulação entre ciclos que seja benéfica para a criança e que permita estabelecer uma linha condutora entre diferentes etapas de formação, num processo que se pretende unitário, harmonioso e global. Esta articulação deve ter como finalidade coordenar as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar com as metodologias e o currículo do 1.ºCEB, de modo a assegurar uma sequencialidade progressiva nesse processo.

### 3.4- Transição

Impõe-se, neste momento, esclarecer o que entendemos por **transição** – de ano de escolaridade, de nível de ensino ou de ciclo de estudos –, em contexto escolar. Quando falamos em transição referimo-nos, de acordo com o dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2011), ao ato ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para outro; uma passagem que comporta uma transformação progressiva, isto é, uma evolução.

Transportando tais significados para o contexto escolar, encaramos a transição como o ato de passagem entre anos de escolaridade ou ciclos diferentes, o que pode, de facto, corresponder a uma transformação progressiva do processo educativo e à evolução tanto deste, como do próprio aluno.

Segundo Leite e Pacheco (2010:6), este conceito abarca o conjunto de “mudanças que se verificam no processo de desenvolvimento do currículo e que são suficientemente significativas para modificar a caracterização dos percursos de aprendizagem”. Esta mudança é particularmente visível, por exemplo, quando o aluno transita do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico. Quando isso acontece, o aluno passa de um regime de monodocência para um regime de pluridocência, com tudo o que isso acarreta em termos curriculares. O aluno passa a ter o seu mundo estruturado em áreas disciplinares, com um professor (ou dois) por área disciplinar, e um horário letivo substancialmente diferente do que vinha cumprindo até aí. As metodologias de ensino alteram-se, o que interfere de forma significativa na forma como se estruturam e concretizam os processos de ensino-aprendizagem.

É nesta ordem de ideias que Sacristán (1996:18) assegura que, em contexto escolar, a transição acontece nos momentos da vida em que o aluno passa de um ciclo para outro, abrindo-se um mundo novo, cheio de alterações nos ambientes educacionais, um processo que precisa ser feito de forma ajustada e progressiva. Daí a importância que a articulação curricular assume nesse processo e os efeitos negativos que pode causar nos alunos se não for devidamente acautelada entre os professores que trabalham nestes dois níveis de ensino.

#### **4. Importância/justificação do estudo**

Um bom ensino exige que os professores revisitem e revejam regularmente a forma como estão a aplicar os seus princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio e que abordem as questões de autoeficácia, da identidade, da realização profissional, do comprometimento e da inteligência emocional (Day, 2004). Tais propósitos exigem que o professor envolva a cabeça e o coração nesse processo e se comprometa “com a investigação para toda a vida” (*idem*: 152). É através da investigação, e da reflexão que lhe está associada, que o professor toma consciência das práticas curriculares que desenvolve, com particular incidência na forma como as projeta e concretiza, bem como dos sentidos que lhe estão subjacentes.

Em idêntica linha de pensamento, Barth (1990, citado por Day, 2004:157) defende que aos professores não basta refletir de forma crítica sobre o seu próprio ensino e os contextos em que ocorre, considerando que devem “encontrar formas de olhar para a sua experiência de aprendizagem a partir de diferentes perspectivas, lançando-se na confusa, frustrante, mas também recompensadora ‘lama’ do ensino.” Só assim conseguirão compreender aquilo que fazem, como o fazem e para que o fazem (Morgado, 2003). Dito de outra forma, é a partir desse envolvimento e de uma reflexão contínua sobre as práticas curriculares que os professores podem reencontrar-se como pessoas e como profissionais e apropriar-se dos sentidos que norteiam (ou devem nortear) o seu dia a dia.

Tendo em conta as perspectivas destes autores, a escolha do tema para esta dissertação prendeu-se com uma certa curiosidade pessoal e profissional, pois apesar de não serem muitos os anos de experiência que possuímos, a questão que pretendemos investigar – a articulação curricular – apresenta-se para nós como uma temática essencial ao longo do processo ensino-aprendizagem, ganhando um relevo importantíssimo aquando a transição entre o pré-escolar e o 1.ºCEB.

Só conhecendo o percurso que a criança fez, e como fez, será possível que o professor do 1.ºCEB, em trabalho estreito com o educador, receba os novos alunos de uma forma mais significativa, motivadora e continuada, aspirando para todos o desenvolvimento harmonioso e aprendizagens progressivas e ascendentes, desde o primeiro momento.

Como professora do 1.º CEB, fui-me apercebendo que esta preocupação com o processo de aprendizagem desenvolvido ao longo da Educação Pré-escolar e com o que as crianças aprenderam nesse período nem sempre existe e que nem sempre os educadores e os professores do 1.º CEB tomam a iniciativa de desenvolverem uma articulação curricular efetiva. Embora, no início do 1.ºCEB, o ponto de partida para as novas aprendizagens seja, muitas vezes, delineando a partir da avaliação dos conhecimentos, capacidades e competências que os alunos desenvolveram e dominam, realizada pelo professor através de atividades de diagnóstico, a verdade é que uma efetiva articulação curricular entre os dois níveis de ensino facilitaria e tornaria mais propício esse processo.

Assim se compreende que a articulação curricular seja “reconhecida como uma prática relevante, sendo frequentemente mobilizada ao nível dos discursos que visam a mudança e a melhoria da escola” (Tomaz & Morgado, 2010:1), o que nos leva a crer que este estudo poderá

ajudar a compreender como é que os atores implicados em todo este processo podem agir para conseguirem desenhar uma efetiva articulação curricular, salientando as possibilidades e os fatores que a tornam uma realidade, bem como os constrangimentos que lhe podem estar subjacentes.

Desta forma, com a concretização deste estudo pretendemos alargar os nossos conhecimentos sobre as práticas educativas de outros profissionais, mas também contribuir para uma melhor compreensão deste fenómeno que se denomina “articulação curricular”, o qual é alvo de muitas reflexões e teorizações, embora sejam poucos os estudos desenvolvidos em torno da forma como se estrutura e operacionaliza na prática.





## Capítulo II

### A articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB

Neste capítulo, propomo-nos averiguar a identidade e organização curricular da Educação Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal, atendendo também aos normativos legais que as enquadram, pois, segundo Tuckman (2000:62), “qualquer uma das partes de um processo de investigação exige uma análise crítica das publicações mais pertinentes e adequadas”, constituindo, por isso, “uma parte significativa e necessária do processo de investigação”.

Assim, fez sentido para nós iniciarmos este capítulo com a apresentação e exploração da Educação Pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico, isoladamente, tendo em conta as suas especificidades e o seu enquadramento nos diferentes normativos que as norteiam, tais como a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei-Quadro, as OCEPE, o Currículo Nacional do Ensino Básico, a Organização Curricular e os Programas do 1.ºCEB.

Estabelecido esse quadro, analisaremos o momento de transição entre o Pré-escolar e o 1.º CEB, atendendo a algumas questões de continuidade educativa, e refletiremos sobre o conceito de articulação curricular entre estes dois níveis educativos, que são consideradas essenciais para uma melhor adaptação dos alunos que transitam da Educação Pré-escolar para o 1.ºCEB.

## **1. A Educação Pré-escolar**

A Educação Pré-escolar é uma etapa educativa que precede a entrada para a escola, especificamente na escolaridade obrigatória. Acima de tudo, a Educação Pré-escolar é o começo do processo de educação permanente, cuja finalidade é o desenvolvimento harmonioso e global da criança pela “mão” de vários parceiros educativos, entre os quais se destacam a família, os educadores de infância, as auxiliares de ação educativa, os/as vigilantes e outros elementos inerentes a este processo.

Como é do domínio comum, as alterações da estrutura familiar e a crescente integração da mulher no mundo do trabalho contribuíram para aumentar a necessidade que as famílias têm de encontrar um local seguro para guardar os seus filhos. É neste sentido que Formosinho (1997: 43) afirma que “a Educação Pré-escolar é um serviço às crianças e às famílias, é um serviço educativo com uma indispensável componente social e desempenha no nosso sistema educativo a primeira etapa da Educação Básica”.

Na verdade, para além da função de custódia que lhe está associada, a Educação Pré-escolar assume-se, como refere Formosinho (*idem, ibidem*), como a primeira etapa da Educação Básica,

uma vez que se compreendeu tratar-se de um período crucial no desenvolvimento da criança, devendo nessa fase, e em contacto com os colegas, adquirir alguns conhecimentos e desenvolver certas atitudes, procedimentos, capacidades e competências que serão muito úteis ao longo da etapa seguinte e da própria vida.

### **1.1- A Educação Pré-escolar na Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) define os princípios gerais pelos quais se rege todo o sistema educativo, estabelecendo assim um quadro estável de orientações políticas que viabilizou uma reforma global e articulada de todo o sistema e proporcionou a concretização de um plano de desenvolvimento da educação.

Tal como se pode verificar pela leitura do artigo 4.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), “o sistema educativo compreende a Educação Pré-escolar, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar”. No entanto, a Educação Pré-escolar não faz parte do sistema escolar, já que o mesmo diploma determina que deste apenas fazem parte os ensinos básico, secundário e superior, o que lhe confere características muito próprias mesmo em termos legislativos.

A L.B.S.E. reconheceu identidade à Educação Pré-escolar, determinando que a mesma se destina a crianças na faixa etária compreendida entre os 3 e os 6 anos e que precede a Educação Escolar (n.º3, Art.5.º). Além disso, determina que a Educação Pré-escolar se realize em instituições próprias, que poderão estar inseridas em estabelecimentos onde funcione o 1.ºCEB (n.º1, art.º 40.º), e que seja desempenhada por profissionais especializados, com formação adequada, obtida em estabelecimentos de ensino Superior (n.º1, alínea a, art.º 30.º).

Da rede pública da Educação Pré-escolar fazem parte os jardins de infância implementados pelo Estado, pela iniciativa privada, pelas instituições de solidariedade social e por outras entidades coletivas ou individuais, cabendo ao Estado tomar iniciativas próprias, bem como impulsionar as restantes iniciativas (n.º 6 do art.5.º). A todas as instituições da Educação Pré-escolar, independentemente da sua natureza, assiste uma unidade de orientação educativa ministrada pelo Ministério da Educação (n.º 7 do art.º 7.º).

A Educação Pré-escolar adquiriu através da publicação da L.B.S.E. uma identidade própria e viu definidos os seus objetivos gerais, o que levou à criação de um quadro de referências comum para todos os Educadores da rede nacional de Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro da Educação Pré-

Escolar).

Recentemente, foi salvaguardada pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, a universalidade da Educação Pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam 5 anos de idade. Para que isso seja viável o Estado deve garantir a existência de uma rede de Educação Pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças nesta faixa etária e assegurar que essa frequência se efetue em regime de gratuidade.

A L.B.S.E. aponta como finalidades base da Educação Pré-escolar o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança, bem como a sua estabilidade e segurança afetivas, a sua integração no meio, a formação moral e responsabilização, a socialização, o desenvolvimento da expressão, a criatividade e comunicação e a autonomização.

De ressaltar que, de acordo com o ponto 8, do art.º 5.º, a frequência da Educação Pré-escolar é facultativa, cabendo à família um papel essencial nessa decisão.

## **1.2- A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar**

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) surge na sequência da L.B.S.E. e de acordo com os princípios definidos na mesma, salvaguardando juridicamente a existência da Educação Pré-escolar, a sua natureza e âmbito, bem como o estabelecimento de regras comuns a todas as modalidades de Educação Pré-escolar.

No artigo 2.º do referido diploma, a Educação Pré-escolar é definida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Dada a importância que lhe é atribuída, a Educação Pré-escolar passa a estar unicamente sob a tutela pedagógica do Ministério da Educação, o que enaltece as suas diferentes e complementares funções, favorecendo a qualidade dos serviços prestados, garantindo “que todos os contextos de Educação Pré-Escolar concretizem a oferta da Educação de Infância como serviço educativo e como serviço social de qualidade” (ME/DEB/OCDE, 2000:54). Dito de outra forma, à Educação Pré-escolar são atribuídas funções de carácter pedagógico (atividade letiva), a par de uma componente social indispensável (atividade não letiva) de atendimento e animação, constituindo,

em conjunto, um contexto propício para o desenvolvimento da criança.

Assim, é pela Lei-Quadro que a Educação Pré-escolar reforça a identidade que lhe havia sido concedida, por direito próprio, aquando da sua integração no Sistema Educativo e se clarificam questões mais concretas, como veremos de seguida.

Importa ainda referir que no n.º3, do art.º 4.º, da Lei-Quadro se define o estabelecimento de Educação Pré-Escolar como sendo uma “instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividades de apoio à família”.

Ainda na mesma Lei, nos artigos 14.º e 15.º, é salvaguardada a existência de duas redes de Educação Pré-Escolar complementares – a rede pública e a rede privada –, como forma de garantir uma melhor e mais eficaz cobertura das necessidades a este nível.

### **1.3- O currículo na Educação Pré-escolar**

A partir do momento em que a Lei salvaguarda o cariz educativo da Educação Pré-escolar e a sua frequência em contexto formal tornou-se necessário definir características que a singularizem, o que levou ao estabelecimento de linhas de orientação curricular, com preocupações de articulação com os níveis de escolaridade seguintes, formalizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Surge, assim, um documento que serve de “ponto de apoio” ao trabalho de todos os educadores, no qual se salvaguarda o que a Educação Pré-escolar deve proporcionar às crianças, entre os 3 e os 6 anos, de acordo com o que sociedade exige dela.

No entanto, e devido ao facto da frequência da Educação Pré-escolar ser ainda facultativa, integrando apenas o sistema educativo e não o sistema escolar, seria incongruente definir um currículo nacional para este nível educativo, uma vez que pode não ser frequentado por todas as crianças ou pelo mesmo período de tempo. Além do mais, a definição de um currículo nacional nestas circunstâncias poderia não ser consonante com o regime democrático em que vivemos.

Desta forma, na Educação Pré-escolar não há a adoção de um currículo nacional, uma vez que as Orientações Curriculares não têm características prescritivas. Assim sendo, “a definição do Estado diz respeito às aprendizagens mínimas obrigatórias, não às dimensões curriculares nem aos dispositivos pedagógicos, pois não compete aos estados arbitrar questões científicas nem dirimir

entre propostas pedagógicas” (Oliveira-Formosinho, 2007:40).

Embora, segundo Faria (2002:206), seja necessário que exista um plano curricular definido pelo educador, pois “a pré-escola precisa de estar comprometida e planejada para ser um espaço de aprendizagem, socialização e animação, onde a criança possa ser criança, isto é, possa desenvolver-se integralmente (corpo e mente; cognitivo, afetivo e emotivo; senso estético e pensamento científico), com atividades diferentes da escola e da sua casa”, esse plano não pode ser formalizado a nível nacional pelos motivos que referimos atrás.

Para Zabalza (1992:12), o currículo para a Educação Pré-escolar deve ser encarado como um “conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos possíveis de alcançar [...] e as razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas”, sendo conveniente que o educador tenha “uma ação mais direcionada, nomeadamente, na planificação do trabalho para as crianças, sendo necessário conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento” (Cardona, 1997:21). Isto porque o desenvolvimento de um currículo por parte do educador se encontra centrado em orientações de intencionalidade educativa, mas muito dependente das dinâmicas do meio envolvente, do contexto existencial e circunstancial das crianças, o que lhe confere um carácter totalizador, tal como defende Sacristán (1991:65), no qual se refletem todos os objetivos educativos.

Na verdade, o educador tem de estar atento e ser capaz de fazer um trabalho de constante adaptação, pois, como sabemos, o processo educativo é iniciado pela família e a diversidade dos meios de proveniência, das experiências e dos percursos de vida são características muito próprias de cada criança, devendo ser tidas em conta nesse processo.

De ressaltar ainda que, independentemente da idade com que uma criança inicia a frequência da Educação Pré-escolar, todas as crianças devem ter oportunidade de progredir, a partir do nível em que se encontram até à transição para o 1.ºCEB. Só assim a Educação Pré-escolar poderá ser desenvolvida com equidade e constituir um esteio de igualdade de oportunidades para todas as crianças.

#### **1.4- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**

Após o reconhecimento da Educação Pré-escolar como a primeira etapa da Educação Básica, tornou-se fundamental estabelecer linhas de orientação curricular que estabelecessem “uma

referência comum para toda a Educação de Infância, independentemente da situação ou modalidade em que esta acontece” (Serra, 2004:68). Surgem, então, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE), aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho.

Tal como consta nesse documento, as OCEPE são um “conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”(OCEPE, 1997:13), o que, no dizer de Serra (2004:69), nos coloca perante “uma abordagem mais centrada em orientações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças e o modo como serão implementadas”.

As Orientações Curriculares estruturam-se em torno de quatro fundamentos articulados, que importa, neste momento, referir:

- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo;
- a construção articulada do saber;
- a exigência de resposta a todas as crianças.

É sobre estes alicerces que o educador desempenhará um trabalho de desenvolvimento curricular da sua responsabilidade, devendo ter sempre como referência os objetivos gerais da Educação Pré-escolar (Lei-Quadro), a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa (OCPEE,1997:14).

Desta forma, percebemos que as OCEPE constituem um ponto de partida para o trabalho a desenvolver pelos educadores e pelas crianças em cada instituição educativa, não devendo de forma alguma, ser vistas como “um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças”, consignando ao educador “a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (OCEPE, 1997:13).

De forma conclusiva, importa salientar que a definição de orientações de carácter curricular e de objetivos de ação concretos e comuns a todos os contextos de Educação Pré-Escolar permitem a unificação e o reconhecimento deste nível educativo.



## 2. O 1.º ciclo do Ensino Básico

O 1.º ciclo do ensino básico inicia o percurso de educação formal, percurso esse que se deve prolongar num processo de educação/ formação ao longo da vida. Os princípios orientadores da organização e gestão curricular neste nível de ensino estabelecem que deve ser assegurada uma formação geral, comum a todos os alunos. Esta visão da educação global e obrigatória prolonga-se pelos outros ciclos da Educação Básica, a qual visa garantir o desenvolvimento dos interesses e aptidões dos estudantes, promovendo a sua realização individual, em harmonia com os valores da cidadania, bem como a sua integração na sociedade, salvaguardando assim que o jovem “ao deixar essa escola, teve a educação necessária e suficiente para se integrar na sociedade” (Valente, 2001:7).

“A qualidade desta vivência da escolaridade básica é assim a determinante essencial da possibilidade do indivíduo poder vir a aprender ao longo da vida, quer através de uma reflexão e avaliação das experiências pessoais e sociais quer através de aprendizagens mais formais que a vida e a tecnologia lhe proporcionem” (Valente, 2001:7).

Em termos curriculares, e uma vez que atualmente a maioria das crianças que ingressam no 1.º CEB, frequentou a Educação Pré-Escolar, é neste ciclo que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens correspondentes ao que poderíamos chamar uma educação de base, traduzida num currículo que visa a aprendizagem das literacias, o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artísticas, etc.), e se estruturam as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural.

Cury (2006:89) consegue dar-nos uma visão bastante profunda desta formação, ao afirmar que

“os bons alunos aprendem a matemática numérica, os alunos fascinantes vão mais além, aprendem a matemática da emoção, que não dá resto zero e que rompe com a regra da lógica. Nessa matemática, só se aprende a multiplicar quando se aprende a dividir, só se consegue ganhar, quando se aprende a perder, só se consegue receber quando se aprende a dar”.

O 1.º ciclo do ensino básico é constituído por 4 anos de escolaridade. Os alunos iniciam a escolaridade básica com 6 anos de idade (que devem completar até 15 de setembro ou, se requerido pelo encarregado de educação, até 31 de dezembro). Esta faixa etária justifica uma organização do ensino e da aprendizagem que mobilize de forma integrada os conhecimentos definidos, no currículo.

O 1.º CEB apresenta-se assim como um nível educativo fundamental no percurso escolar das crianças, durante o qual se processam aprendizagens que se tornarão os alicerces dos conhecimentos a adquirir nos níveis de ensino posteriores. É por isso um nível de ensino fundamental no desenvolvimento e crescimento da criança.

## **2.1- O 1.ºCEB na Lei de Bases do Sistema Educativo**

A Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>1</sup> determina, no seu artigo 1.º, que o sistema educativo seja compreendido como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Focando-nos especificamente no ensino básico, constatamos que este nível de ensino compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. O ensino básico tem um carácter universal, alargado e homogéneo, pois assegura uma formação universal que se organiza em nove anos de escolaridade e que é dirigida a todos os indivíduos, não estabelecendo ao longo da mesma vias diferenciadas nem opções prematuras, suscetíveis de criar discriminações.

Esta formação universal encontra-se espelhada nos objetivos do ensino básico definidos na L.B.S.E., no art.º 7.º:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;
- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de

---

<sup>1</sup> Referimo-nos à Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, a qual compreende a Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei N.º 115/1997, de 19 de setembro, e com as alterações e aditamentos introduzidos

estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

l) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;

m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

De acordo com estes objetivos, salvaguarda-se um padrão universal de ensino/aprendizagem para todas as crianças que frequentam o Ensino Básico. Obviamente, que a consecução destes objetivos deve subordinar-se ao desenvolvimento das competências essenciais, gerais e específicas definidas no currículo nacional – *Curriculum Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

No artigo 8.º da L.B.S.E., o 1.ºCEB é definido como um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas, tal como tivemos oportunidade de referir anteriormente.

Ainda no mesmo artigo, mas no ponto 3, são referenciadas algumas particularidades que devem ser tidas em conta, ao longo do tempo, e do desenvolvimento dos objetivos específicos deste ciclo, sendo elas “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da

leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”, objetivos que culminarão no domínio de competências, no término deste ciclo e que servirão de suporte às aprendizagens do ciclo subsequente.

## **2.2- O 1.ºCEB no Currículo Nacional do Ensino Básico**

O Currículo Nacional assenta no desenvolvimento de um eixo comum que articula saberes de referência com as competências de saída do Ensino Básico. É um projeto curricular de âmbito nacional conotado com as aprendizagens fundamentais comuns, ou seja, com aquilo que é socialmente reconhecido como competências indispensáveis que o aluno deve adquirir na escola, ao longo da Educação Básica, a qual é entendida “como o princípio de um processo que conduzirá a uma maior plenitude e igualdade entre os homens” (Morgado, 2001:39).

Trata-se de um projeto de formação escolar que não se esgota “nos conteúdos a ensinar e a aprender; isto é, na dimensão do saber, mas que se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” (Leite, 2001:2). Entende-se o currículo prescrito a nível nacional deve ser visto “como algo provisório e que precisa de ser aperfeiçoado e acompanhado de processos que vão permitindo conhecer e compreender o que vai ocorrendo por forma a que se encontrem novos meios de atualização” (Leite, 2000:22), tendo em conta as especificidades das crianças e incorporando os seus interesses, valores e saberes.

De acordo com os pressupostos da L.B.S.E., o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001:2) estabelece competências a alcançar no final do ensino básico, as quais sustentam os seguintes valores e princípios:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;

- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Esta perspetiva permite-nos compreender que ao desenvolvimento de competências numa criança estão associados aspetos que propiciam os efeitos educativos pretendidos, ou seja, antes de se pensar nas aprendizagens concretas, há que pensar nos valores e princípios que o aluno deve ter/desenvolver para poder integrar as aprendizagens a que vai ser sujeito, as quais lhe proporcionam, paralelamente, qualidade de vida ao nível pessoal e social.

O *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, define um conjunto de competências gerais que o aluno deve possuir no fim do Ensino Básico, as quais resultam do trabalho transversal que é desenvolvido nas diferentes áreas curriculares, pressupondo assim uma interação entre elas. No caso do 1.º CEB, esta operacionalização transversal é da responsabilidade do professor titular, que a concretiza e desenvolve em cada campo específico do saber e de acordo com o contexto de aprendizagem do aluno.

Assim, no fim do Ensino Básico, os alunos deverão ser capazes de:

- Mobilizar saberes culturais científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber para se expressar.
- Usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para estruturar pensamento próprio.
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos visados.
- Pesquisar, selecionar, e organizar informação para a utilizar nas diversas áreas curriculares.
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.
- Conhecer e atuar segundo regras, critérios e normas de conduta de boas práticas de intervenção.

- Participar e cooperar na vida cívica de forma responsável.
- Revelar e aumentar o bem-estar e a autoconfiança nos seus diversos níveis de desempenho.
- Conhecer e aplicar diversas técnicas de estudo, adaptando-as às suas necessidades ou às do grupo.
- Emitir e expressar opinião pessoal, propondo alternativas e sugestões.

Como podemos constatar, a educação básica “promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social”(Leite, 2001a:31), sendo o 1.º CEB um nível de ensino base, onde começam a ser fomentadas competências, que se vão desenvolver e aperfeiçoar ao longo da vida, o que faz com que o currículo seja trabalhado de uma forma ampla. Tal como defende Sacristán (1991:92), os conhecimentos das diferentes áreas são superficiais, mas abrangentes, o que faz com que não haja tanto a ideia da singularidade das disciplinas, pelo menos dos conhecimentos muito delimitados de cada área do saber.

Em suma, e atendendo ao desenvolvimento do currículo, a educação básica deve ser entendida “como uma aquisição global de conhecimentos e de um conjunto de valores e atitudes idênticos para todos”, consagrando “os conhecimentos fundamentais, as regras de comportamento cívico, os valores e as atitudes sem as quais uma pessoa não pode funcionar em sociedade” (Morgado, 2001:44).

### **2.3- A organização curricular e os programas do 1.º CEB**

Tal como vimos nos pontos anteriores, existe um currículo definido para o 1.º ciclo do Ensino Básico, do qual fazem parte conteúdos programáticos a abordar por ano de escolaridade, sendo o programa “a concretização do Currículo Nacional, ou seja, o conjunto de aprendizagens e competências aprovadas pelo Ministério da Educação através de orientações para as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares” (Pacheco, 2008:16), as quais devem ser desenvolvidas “pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares” (D.L. nº6/2001, de 18/01, art.2.º, n.º1).

A existência de um programa, no qual estão definidas as aprendizagens e competências a desenvolver, permite-nos reconhecer neste nível educativo um processo de ensino-aprendizagem mais estruturado, comparativamente com a Educação Pré-escolar.

O mesmo diploma legal define a (re)organização curricular do Ensino Básico entre áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, as quais permitem, através da sua natureza transversal, aprendizagens significativas e contextualizadoras dos saberes, do qual constam:

- áreas curriculares, com uma carga de 25 horas semanais (ou 26 caso frequentem a disciplina de Educação Moral e Religiosa);
- áreas curriculares não disciplinares (incluídas na carga horária de 25 horas semanais);
- área transversal: Educação para a Cidadania, através da qual se pretende contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos;
- atividades de Enriquecimento Curricular: incluem obrigatoriamente a aprendizagem da língua inglesa e o apoio ao estudo.

Segundo Pacheco (2008:121), a inclusão de áreas curriculares não disciplinares “assume particular relevo na reorganização curricular do 1.º CEB, já que a consagração das referidas áreas visa, essencialmente, a realização de aprendizagens significativas, a formação integral dos alunos através da articulação e contextualização de saberes”.

Além das duas atividades obrigatórias, os planos podem incluir o ensino da música, a atividade física e desportiva, o ensino de outras línguas estrangeiras e de outras expressões artísticas, tal como se pode constatar pela observação do Quadro I.

**Quadro I – Componentes do Currículo do 1.º CEB**

Componentes do Currículo		
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Língua Portuguesa</b></li> <li>- <b>Matemática</b></li> <li>- <b>Estudo do Meio</b></li> <li>- <b>Expressões:</b> Artísticas; Físico-Motoras.</li> </ul>	
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares (a): Área de Projeto; Estudo Acompanhado; Formação Cívica.
		<b>TOTAL: 25 horas</b>
		Áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa (b): Educação Moral e religiosa (b)
		<b>Total: 1 hora</b>
		<b>TOTAL: 26 horas</b>
		Atividades de enriquecimento (c)

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projeto curricular da turma.

(b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(c) Atividades de caráter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º A língua estrangeira lecionada no C.B.E. é iniciação à língua Inglesa, assim como o Apoio Informático à Aprendizagem.

O Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de setembro, define os tempos mínimos semanais para a leção dos programas e o desenvolvimento dos currículos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, tendo em vista o reforço dos saberes básicos e o desenvolvimento das competências essenciais nos primeiros anos de escolaridade:

- 8 horas para a Língua Portuguesa (incluindo uma hora diária para a leitura)
- 7 horas para a Matemática
- 5 horas para o Estudo do Meio (metade para o Ensino Experimental das Ciências)
- 5 horas para serem geridas de forma flexível nas áreas das expressões e restantes áreas curriculares.

No entanto, “as escolas têm ainda alguma margem de decisão na sua gestão dentro de cada



ciclo e poderão adotar diferentes modos de organização dos tempos letivos”, embora as decisões devam “ser sustentadas por considerações de ordem pedagógica, tendo em consideração o ambiente de trabalho, as atividades, os alunos e a natureza das aprendizagens” (Trindade, 2001, citado por Aniceto, 2010:69).

De ressaltar que este nível de escolaridade é lecionado por um único professor, em regime de monodocência. O professor titular de turma pode, no entanto, ser coadjuvado por outros docentes nas áreas das expressões.

Esta situação favorece a criação de uma relação estável da criança com um adulto de referência. As situações de coadjuvação neste nível de ensino, permitem, por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência.

Os programas propostos para o 1.º CEB (DEB, 1998:24) implicam que haja oportunidade para os alunos realizarem experiências de aprendizagem **ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras** e que garantam, efetivamente, o direito ao seu sucesso escolar.

As **aprendizagens ativas** pressupõem que os alunos tenham oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar, descobrindo permanentemente novos percursos e novos saberes.

As **aprendizagens significativas** relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos, fora ou dentro da escola, e com os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. De salientar que, as aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança, pois só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens.

As **aprendizagens diversificadas** pressupõem a utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados, mas também a necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos.

As **aprendizagens integradas** decorrem das experiências e dos saberes anteriormente adquiridos pelos alunos, que recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas, o que permite uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista.

As **aprendizagens socializadoras** garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas.

Estes princípios permitem que o professor planifique a abordagem dos conteúdos programáticos de forma mais rica, diversificada e significativa, esperando-se que tenha respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, valorize as experiências escolares e não escolares anteriores, tenha em consideração os interesses e necessidades individuais, estimule as interações e as trocas de experiências e saberes, permita que os alunos escolham atividades, promova a iniciativa individual e a participação nas responsabilidades da escola, valorize as aquisições e as produções dos alunos, e que crie um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (DEB, 1998:24).

No mesmo diploma reforça-se, ainda, a ideia de que a avaliação a realizar ao longo de cada ano do 1.º CEB não deverá traduzir-se em juízos prematuros e definitivos, que discriminem desde logo o aluno, impedindo-o de alcançar sucesso imediato e, porventura, no seu futuro escolar.

Assim, a avaliação, particularmente neste ciclo, terá de se centrar na evolução dos percursos escolares, através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas diariamente nas diferentes áreas que o currículo integra. Processo este que exige a construção e utilização de instrumentos de registo sistemático e partilhado, que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno, pois só tal registo permitirá uma gestão mais adequada do estado das aprendizagens e realizações do aluno e dos processos de ensino.

Ao nível da organização das áreas curriculares, cada domínio disciplinar do currículo integra, de acordo com a Organização Curricular e Programas (1998:27), os seguintes componentes:

- **Princípios Orientadores** que propõem fundamentos e apontam para perspetivas estratégicas de desenvolvimento das práticas educativas nos diversos domínios disciplinares que integram o currículo.

- **Objetivos Gerais** do domínio disciplinar ou interdisciplinar, que enunciam as competências globais que cada aluno terá de atingir até ao fim do 1.º Ciclo no respetivo domínio do currículo.

- **Blocos de Aprendizagem** que correspondem a conjuntos de atividades de aprendizagem designados por um conceito, por um tema articulador ou pela designação de uma

etapa de desenvolvimento da atividade curricular. Cada bloco, enquanto capítulo ou segmento de um domínio disciplinar, é composto por quatro etapas de atividades que correspondem a cada um dos quatro anos do 1.º CEB. Os Blocos são introduzidos por um pequeno texto de orientação teórica e pedagógica para cada um dos subdomínios ou segmentos da ação educativa. O conteúdo de cada Bloco é constituído por conjuntos de listas de atividades de aprendizagem ou experiências educativas enunciadas sob a forma de objetivos de ação.

Esta organização curricular e programática da aprendizagem permite-nos perspetivar o currículo de uma forma clara e definida, do ponto de vista das aprendizagens obrigatórias, dos conhecimentos a desenvolver pelo aluno, ao invés do que acontece na Educação Pré-escolar. O professor toma estes princípios como base para a operacionalização da aprendizagem dos seus alunos.

### **3. A transição entre o Pré-escolar e o 1.º CEB**

Tal como vimos anteriormente, quando falamos em transição referimo-nos a uma passagem que envolve uma transformação, uma passagem, mais ou menos progressiva, podendo essa passagem, em casos pontuais, gerar ruturas significativas que, não sendo devidamente acauteladas, vão marcar o processo escolar futuro da criança. De facto, interessa-nos abordar a transição/ momento enquanto processo de passagem da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB.

No ano em que atingem seis anos de idade, as crianças ingressam no 1.º ano do ensino básico, independentemente de terem, ou não, frequentado a Educação Pré-escolar.

A transição da criança de casa para o jardim de infância ou para o 1.º ciclo implica um processo de adaptação que deve merecer a atenção cuidada e individualizada tanto por parte do estado, da comunidade, dos educadores/ docentes e do pessoal auxiliar, bem como das famílias, uma vez que esta mudança “gera, nos atores, um sentimento de “começar de novo”, implicando um processo de rutura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações” (Abrantes, 2005:28). A este respeito, Sá-Chaves (2007:137) considera que “a entrada da criança na escola implica a assunção de um novo papel (o de aluno), a realização das atividades que lhe são inerentes e o estabelecimento de novas relações interpessoais (com o/a professor/a e os colegas)”, num cenário muito distinto do que vive em família.

O que torna particularmente delicados (e decisivos) estes processos de transição entre ciclos de ensino é o facto de “não estarem enquadrados, mas condicionarem significativamente transições

mais abrangentes que regulam a vida social” (Abrantes, 2005:32). Existem, de facto, várias dimensões da vida da criança que sofrem mudanças, quando ela transita da Educação Pré-escolar para o 1.ºCEB, e que merecem especial atenção. Referimo-nos especificamente às suas rotinas, às suas competências e às suas relações sociais, sem prejuízo de existirem outras dimensões que podem interferir na forma como a criança se posiciona e integra no novo contexto.

Os campos de ação da Educação Pré-escolar e do 1.ºCEB são bastante diferenciados, com objetivos e metodologias distintos. Como refere Nabuco (1992: 82), enquanto que na Educação Pré-Escolar o acento tónico é posto no desenvolvimento emocional da criança através do jogo e das atividades criativas”, no Ensino Básico tal acento “é posto na aquisição de competências a nível da leitura escrita, matemática e ciências”.

Da tomada de consciência em torno da necessidade de promover a continuidade educativa, nasce a necessidade de abordar os fatores determinantes para estabelecer uma transição harmoniosa entre níveis. Assim, é fundamental que esta transição seja pacífica e pouco surpreendente, de maneira a suavizar o impacto das mudanças. Exige-se, então, uma preparação atempada e estruturada, apelando a uma articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB.

#### **4. Articulação curricular/Continuidade educativa**

Tal como acabamos de ver, a transição da Educação Pré-escolar para o 1.ºCEB deve ser pensada e planeada de modo a decorrer de forma o mais harmoniosa possível para a criança. De acordo com Neves (1999, citado por Cruz, 2010:83), para que isso seja possível “é importante prolongar no 1.º ano do ensino primário, do ponto de vista pedagógico e didático, as atividades desenvolvidas no jardim de Infância, promovendo-se assim uma educação centrada na criança e não no desempenho escolar”.

Ao longo deste segmento do texto, iremos tentar perceber melhor de que forma pode ocorrer a articulação curricular entre estes dois níveis educativos e como está prevista nalguns normativos legais.

Em qualquer dos casos, importa desde já salvaguardar que o maior ou menor sucesso desse processo dependerá sempre do conhecimento dos professores que trabalham nestes dois níveis de ensino.

Nesse sentido, devemos assumir desde logo que “a autonomia e as dinâmicas dos agrupamentos de escolas serão diversas e essa diversidade dependerá muito do modo como os atores agirem nos seus contextos de ação” (Ferreira, 2000:139). Só assim será possível que este processo se adeque a cada escola e/ou contexto específico.

#### **4.1- A articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB**

Como fomos constatando ao longo do texto, as diferenças entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB são muitas, o que nos remete para a necessidade de uma articulação curricular efetiva entre estes dois níveis, proporcionando uma transição harmoniosa para a criança, que nesta fase estará mais instável emocionalmente, uma vez que o novo ciclo exigirá dela maior responsabilidade e autonomia.

Desta forma, a articulação deve ser merecer especial atenção em qualquer sistema educativo, uma vez que a articulação entre as várias etapas do percurso educativo deve propiciar uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação. Aliás, este é um dos propósitos do normativo que estrutura estes níveis de ensino – a L.B.S.E..

Esta visão pressupõe uma nova postura dos educadores de infância e dos professores do 1.ºCEB, que se veem assim compelidos a renovar as suas práticas educativas, sobretudo em Portugal, onde os programas de transição ainda são escassos ou redutores. Na opinião de Aniceto (2010:74), “a articulação curricular entre o Pré-escolar e 1.º CEB não tem sido uma questão central, principalmente, pelo facto de estarmos perante um nível de ensino de frequência facultativa, seguido de um início de escolaridade formal e obrigatória, sujeita a um conjunto de objetivos centrais a cumprir, previstos num currículo nacional”.

Assim, os tanto os educadores como os professores do 1.ºCEB devem ter uma atitude ativa na procura da continuidade e da sequencialidade entre estes níveis de ensino, respeitando a especificidade de cada um deles, sem prejuízo de fomentarem condições para uma articulação construída com a ajuda dos pais, de outros profissionais e das próprias crianças.

Assim se compreende que as OCEPE (1997:91-92) defendam que “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.ºCEB facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” e, conseqüentemente, que “a troca de informação entre [eles]

permite valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam”. Só assim se conseguirá promover a tão almejada articulação curricular.

Em idêntica linha de pensamento, Serra (2004:78) defende que a articulação curricular consiste no estabelecimento de

”uma conexão entre as partes, de forma a que a escola e o jardim de infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de atividades integradas. Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre Educação Pré-escolar e 1.ºCEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças”.

Torna-se, assim, fundamental que o ensino básico se apoie “nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da Educação Pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico” (*idem*, 2004:76).

Para que isso seja possível é necessário que educadores e professores do 1.ºCEB elaborem em conjunto o plano da transição das crianças, pois só assim vão conseguir proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa.

A articulação curricular entre estes dois níveis impõe-se desta forma “como um fator estruturante no percurso do aluno, sendo recorrentemente identificada como um dos aspetos que mais pode interferir no (in)sucesso educativo do aluno” (Morgado e Tomaz (2010:4).

Importa ressaltar que cada vez há mais crianças a frequentarem a Educação Pré-escolar e durante mais tempo, ou seja, há cada vez mais igualdade quanto ao número de anos de frequência da Educação Pré-Escolar, o que, à partida, se traduz numa maior bagagem adquirida neste nível educativo. Refira-se, ainda, que a proximidade física entre estes dois níveis de curso é cada vez mais efetiva, tanto nas escolas da rede pública como de rede privada, pois funcionam normalmente no mesmo edifício ou espaço físico.

Tal como teremos oportunidade de verificar no próximo capítulo, os educadores e os professores desenvolvem a articulação curricular de diferentes formas, recorrendo a diferentes estratégias, de acordo com o contexto em que se encontram inseridos. Importa, por isso, identificar

algumas estratégias facilitadoras da articulação curricular que são usadas pelos educadores e professores do 1.º CEB, quer em escolas da rede pública, quer da rede privada:

- Momentos de diálogo/reuniões envolvendo docentes, encarregados de educação e crianças para troca de informações sobre o que se faz, como se faz e como se aprende na Educação Pré-escolar e no primeiro ano do 1.º CEB;

- Planificação e desenvolvimento de projetos/atividades conjuntas a realizar ao longo do ano letivo, que impliquem a participação dos educadores, dos professores do 1.º CEB e respetivos grupos de crianças;

- Organização de visitas guiadas às salas do 1.º CEB, como meio de interação, colaboração e conhecimento mútuo.

Centrando-nos mais no momento de transição, no final/início do ano letivo, o educador e o professor do 1.º ano do 1.º CEB que vai receber um novo grupo de crianças articulam estratégias no sentido de promover a integração da criança e o acompanhamento do seu percurso escolar. Para o efeito, realizam reuniões entre eles, de modo a existir uma troca de informação sobre o trabalho desenvolvido no Pré-Escolar, muito útil para que o professor do 1.º CEB, ao construir o Projeto Curricular de Turma, possa assegurar a continuidade e a sequencialidade do percurso escolar das crianças. Na verdade, a troca de informações sobre a criança, sobre o seu desenvolvimento e sobre as aprendizagens realizadas são elementos essenciais para que a articulação possa constituir-se uma mais valia no momento de transição e consequente adaptação ao novo ciclo de estudos.

Não devemos esquecer a existência de um elemento fundamental na transição do aluno, que é o seu Processo Individual. Este documento acompanha-o na mudança da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB e assume particular relevância, uma vez que constam dele todas as informações que marcaram o seu desenvolvimento durante a Educação Pré-escolar, tais como registos de avaliação, relatórios médicos ou de outros terapeutas, notas importantes sobre o seu desempenho, entre outros. Este é de facto um documento que visa a continuidade educativa e que pode ser muito útil, porque ajuda o professor a conhecer melhor o aluno.

Assim se compreende a posição assumida por Serra (2004:75), ao afirmar que a articulação curricular ocorre “ligada à prática docente e não a mecanismos teóricos e previamente concebidos”.

## 4.2- A continuidade educativa

Segundo Dinello (1987, citado por Serra, 2004:76), a continuidade educativa “é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para o maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados”. Dito de outra forma, a noção de continuidade aparece como a imagem de um produto objetivado. Na articulação curricular é “o processo que se dimensiona”, ou seja, “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à outra” (Serra, 2004:76).

Assim, quando nos referimos à ideia de continuidade educativa referimo-nos a um trabalho que é desenvolvido na sequência de um outro, no âmbito curricular. Falamos em dar continuidade a aprendizagens que já foram iniciadas, o que vai de encontro ao que afirma Zabalza (2004:9), quando assegura que à “ideia de continuidade está subjacente a de união, coerência e complementaridade”, o que não exige, no entanto, que nos debruçemos totalmente sobre as mesmas e os processos em que estas decorreram, mas que as tomemos como ponto de partida para estabelecer novas aprendizagens.

Obviamente que a gestão flexível do currículo permite ao professor, enquanto mediador entre o conhecimento e o aluno, estabelecer com mais facilidade a continuidade educativa, já que é a partir do currículo que se operacionalizam e concretizam as práticas. O professor deve procurar desenvolver práticas articuladas e coerentes, promotoras da continuidade educativa, adotando uma atitude crítico-reflexiva sobre a sua prática pedagógica. Caso contrário, limitar-se-á a uma posição meramente executora, limitando as suas próprias possibilidades de mudança e melhoria.

De acordo com Zabalza (2004:10), a continuidade educativa resulta de um intercâmbio entre as partes interligadas, pois ambas comunicam, interagem e se modificam mutuamente numa linha de ação condutora, isto é, de ligação das fases anteriores às posteriores.

Segundo Formosinho (citado por Aniceto, 2010:76), as crianças têm mais sucesso e “beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”. Quando isso acontece, as novas aprendizagens, sobretudo as realizadas no 1.º CEB, surgem na sequência das realizadas na Educação Pré-escolar.

A importância da continuidade educativa é, ainda, acentuada por Formosinho (1997:39), quando refere que “o sucesso da Educação Pré-escolar depende muito do modo como for



continuada no nível seguinte”, uma vez que o 1.º CEB dá continuidade a um processo educativo iniciado na Educação Pré-escolar e do qual a criança traz aprendizagens, mais ou menos, consolidadas.

Apesar do caráter não prescritivo dos conteúdos de aprendizagem na Educação Pré-escolar, as orientações e os objetivos definidos para esse nível de aprendizagem caminham no sentido de determinados saberes inerentes à Educação Básica, ao que acresce, enquanto elemento favorável, a base organizacional estável e segura do processo formativo dos alunos, vigente nos estabelecimentos de ensino, que minimiza o impacto dos processos de transição entre níveis.

Podemos concluir que a continuidade educativa se prende com a forma como estão organizados e sequenciados os saberes, ao longo dos vários níveis educativos, uma vez que tem em atenção o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem, face a cada nível educativo.

#### **4.3- O currículo e a articulação curricular**

Neste segmento de análise procuramos fazer o balanço comparativo das orientações curriculares do Pré-escolar e do Currículo para o 1.ºCEB e tentar perceber de que forma a articulação está implícita ao nível dos normativos, uma vez que são estes que regulam e impulsionam as práticas dos educadores/ professores. Esta abordagem será também pertinente quando, posteriormente, nos debruçarmos sobre as práticas curriculares que promovem a interligação de competências, conteúdos e exigências, e que facilitam, segundo educadores/professores, a continuidade curricular.

Como pudemos constatar, as Orientações Curriculares fundamentam-se no respeito pelos princípios e objetivos gerais consignados na Lei-Quadro e constituem um conjunto de linhas orientadoras comuns a toda a Educação de Infância, as quais visam, no geral, “favorecer a articulação da Educação Pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre professores e educadores” (ME, 1997:47).

De acordo com Serra (2004:80), tanto nas Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar, como nos programas do 1.ºCEB, “está expressa a preocupação de construir o saber de forma articulada, o que implica a não existência de áreas estanques, mas antes de uma abordagem globalizante e integrada, construída à imagem de uma conceção de desenvolvimento infantil que assenta nos mesmos vetores”.

Neste sentido, importa começar por estabelecer um certo paralelismo entre as orientações curriculares e o Programa do 1.º CEB. Para o efeito, elaborámos o quadro II.

Uma análise do quadro permite verificar que, num primeiro momento, conseguimos fazer corresponder as áreas de conteúdo às áreas de aprendizagem do 1.ºCEB.

**Quadro II - Comparação entre as áreas de conteúdo do Pré-escolar e do Programa do 1.º CEB**

<b>Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar</b>	<b>Programa para o 1.ºCEB</b>
Áreas de conteúdo	Áreas de aprendizagem ou blocos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Pessoal e Social</li> <li>- Conhecimento do Mundo</li> <li>- Expressão e Comunicação</li> <li>- Expressão Musical</li> <li>- Expressão Dramática</li> <li>- Expressão Plástica</li> <li>- Expressão Motora</li> <li>- Linguagem</li> <li>- Matemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento Pessoal e Social</li> <li>- Estudo do Meio</li> <li> </li> <li>- Expressão e Educação Musical</li> <li>- Expressão e Educação Dramática</li> <li>- Expressão e Educação Plástica</li> <li>- Expressão e Educação Físico-motora</li> <li>- Língua Portuguesa</li> <li>- Matemática</li> </ul>

Na verdade, verificamos que, embora o nome definido para as áreas seja diferente, existe uma clara correspondência que poderá ser favorável à articulação curricular e à continuidade entre estes dois níveis educativos. Assim, podemos afirmar que a área de Formação Pessoal e Social, da Educação Pré-escolar, tem continuidade no 1.ºCEB, com o nome de Desenvolvimento Pessoal e Social, já que no primeiro nível esta área sensibiliza os educadores para a necessidade de promover atitudes e valores relativos à cidadania, enquanto no 1.º CEB se apela aos professores que dinamizem atividades que concorram para desenvolver tais valores e atitudes.

Em idêntica linha de pensamento, constatamos que a área da Linguagem tem correspondência na Língua Portuguesa, o mesmo acontecendo com a Matemática, embora cada área se estruture na base de diretrizes ajustadas à fase de desenvolvimento em que se encontra a criança. Notamos, também, a franca correspondência entre todas as áreas das expressões.

Neste sentido, Cunha (2007:43) defende que ao longo da Educação Pré-escolar devem ser “abordados alguns conceitos e conhecimentos essenciais para a compreensão dos conteúdos do 1.ºCEB”, aprendizagens que, segundo as OCEPE (DEB, 1997:91), contribuirão para que as crianças evoluam em diferentes domínios e adquiram noções que lhes permitirão iniciar a escolaridade obrigatória.

Sendo a Lei-Quadro para a Educação Pré-escolar (Dec. Lei n.º 5/97) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec. Lei n.º 46/86) os grandes pilares da Educação Pré-escolar e do 1.ºCEB, faz todo o sentido analisar os objetivos gerais de ambos os documentos de forma a compreendermos se há, ou não, continuidade educativa. Para tal apresentamos a seguir o Quadro III, proposto por Serra (2004:79), onde estão registados, de forma comparativa, alguns excertos de ambos os documentos e que indiciam continuidade educativa entre estes dois níveis educativos.

**Quadro III – Objetivos gerais da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, e da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – estudo comparativo (adaptado de Serra, 2004:79)**

<b>Objetivos gerais da Educação Pré-escolar enunciados na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar</b>	<b>Objetivos gerais do ensino básico enunciados na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo</b>
“Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.” (art.º 10.º, alínea a))	“Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.” (art.7º, alínea i))
“Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência, como membro da sociedade.” (art.º 10.º, alínea b))	“Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação.” (art.º 7.º, alínea f))  “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa.” (art.º7.º, alínea g))  “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles hábitos positivos de relação e cooperação.” (art.º 7, alínea h))
“Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.” (art.º 10.º, alínea c))	“Criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos.” (art.º 7.º, alínea o))
“Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.” (art.º 10.º, alínea d))	“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de segurança social.”(art.º 7.º alínea a))
“Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e	“Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas [...] condições adequadas ao seu

encaminhamento da criança.” (art.º 10.º, alínea h))	desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.” (art.º 7.º, alínea j))
“despertar a curiosidade e o pensamento crítico.” (art.º 10.º, alínea f))	“Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos.” (art.º 7.º, alínea l))

#### 4.4- Documentos normativos de articulação curricular

A preocupação com a continuidade e articulação educativa, entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB está presente, como vimos, em documentos chave de regulação de ambos os níveis, bem como noutros normativos associados à autonomia e gestão de escolas, sendo visível, em muitos deles, a preocupação da sequencialidade e articulação entre diferentes níveis educativos.

O Dec. Lei 115-A/98, de 4 de maio, defende a autonomia das escolas e a descentralização das decisões educativas, pois acredita-se que estes são aspetos importantes para uma nova organização da educação, de forma a que as escolas possam desempenhar melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes. Este documento dá especial atenção “às escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico e aos jardins de infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido”. Trata-se de uma medida que permite uma maior aproximação física entre estes dois níveis educativos, reforçada no artigo 8.º, no qual se apela à “criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da Educação Pré-escolar e do ensino básico”.

No art.º 5.º, do mesmo documento, o agrupamento de escolas é definido como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de **Educação Pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino**, a partir de um projeto pedagógico comum”, para o qual são definidas as seguintes finalidades:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do

presente diploma;

e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.

No art.º 6.º é evidenciado que a constituição dos agrupamentos de escola considera critérios relativos “à existência de projetos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da Educação Pré-escolar e à reorganização da rede educativa”.

Neste sentido, o art.º 35.º do referido documento refere que a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico deve ser realizada através de conselhos de docentes, os quais devem integrar os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo.

Outro documento importante, no âmbito da articulação curricular entre os dois níveis educativos em análise, é o Decreto - Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho, que estabelece as competências das estruturas de orientação educativa. Estas estruturas funcionam como bases de gestão intermédia, uma vez que organizam a cooperação entre docentes e estabelecem a ponte entre estes e os órgãos de administração e de gestão do Agrupamento; assegurando a adequação do processo de ensino aprendizagem às características e necessidades dos alunos que o frequentam.

De acordo com o art.3.º, define-se que a articulação curricular deve promover a cooperação entre docentes do Agrupamento e adequar o currículo aos interesses e necessidades dos alunos. No caso da Educação Pré-escolar e do 1.ºCEB, as estruturas que asseguram a articulação curricular são o Conselho de Docentes da Educação Pré-Escolar e o Conselho de Docentes do 1oCiclo; constituídos respetivamente pela totalidade dos Educadores de Infância e pelos Professores do 1o Ciclo, em cada escola ou Agrupamento.

O Conselho de Docentes, para além de reunir ordinariamente uma vez por trimestre e no início de cada ano letivo, pode reunir as vezes que forem necessárias, de modo a concretizar uma efetiva articulação no processo de desenvolvimento do currículo.

Assim, a articulação do Pré-Escolar com o 1.º Ciclo deve ter como finalidade coordenar as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar com as metodologias e currículo do 1o Ciclo do Ensino Básico.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, no qual o Programa do Governo “assume como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de

um processo de educação e formação ao longo da vida”, cuja concretização passa pela reorganização do currículo do ensino básico, “no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respetivas identidades e objetivos, uma maior qualidade das aprendizagens”, lembrando que “o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, concebido como primeira etapa da Educação Básica, e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o qual, de forma inovatória, assumiu como condição estrutural a plena inclusão do 1.º ciclo”.

Ou seja, este documento assume, segundo Cruz (2010:107), “a necessidade de flexibilizar e adaptar o currículo às características de cada escola e de cada turma, para que as aprendizagens ganhem significado e façam sentido para quem as recebe”.

Desta forma, e no caso específico da Educação Pré-escolar e do 1.º CEB, a articulação curricular (horizontal ou vertical) poderá ser assegurada pelos conselhos de docentes, os quais devem encontrar e desenvolver mecanismos facilitadores deste processo.



## Capítulo III

### Processos e práticas de articulação curricular



De acordo com a abordagem feita anteriormente, a articulação curricular traduz a ideia de “associação, relação, interligação, conexão entre contextos, atores e órgãos de gestão e administração”.

(Leite & Pacheco, 2010:6), que no caso específico da articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB dá ênfase “à interligação dos percursos, aos territórios em que estão localizados, aos contextos, que os definem, a que correspondem fases distintas do currículo, e aos atores que neles participam” (*idem, ibidem*).

Partindo desta perspetiva, julgamos importante dimensionar alguns dos conceitos referidos anteriormente numa perspetiva mais prática, deslindando o papel que o educador e o professor têm nesse processo, uma vez que se subentende uma interação entre estes e uma possível troca de ideias, partilha de experiências e produção de materiais. Apesar de o trabalho na sala de aula continuar a ser uma prática individual, num espaço de maior privacidade, isso não é impeditivo de ser partilhado e discutido com os colegas.

Assim, neste capítulo, debruçamo-nos sobre os processos e as práticas de articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.º CEB.

Num primeiro momento fazemos uma abordagem aos tipos de articulação passíveis de desenvolver e ao papel do educador e do professor do 1.ºCEB nesse processo, tanto do ponto de vista do desenvolvimento profissional como dos normativos que regulamentam esta prática.

Posteriormente, abordaremos as práticas colaborativas que se desenvolvem nas escolas, numa tentativa de refletir sobre os contributos que propiciam para um ensino-aprendizagem integrado e articulado, bem como sobre as possibilidades e constrangimentos que lhes estão subjacentes.

## **1. Tipos de articulação**

Temos vindo a referir a Educação Pré-escolar como a primeira etapa do sistema educativo e a enaltecer a importância que desempenha na formação das crianças. No entanto, importa salientar que a sua frequência só se intensificou nas últimas décadas, devido às mudanças nas rotinas e preocupações das famílias, originadas pela crescente emancipação da mulher.

Assim, apesar da sua proximidade com o 1.ºCEB em termos de continuidade, a inter-relação laboral entre os profissionais destes níveis nem sempre foi uma realidade. Começa a acontecer

essencialmente com a publicação das orientações curriculares e foi-se intensificando ao longo do tempo por sugestão de alguns documentos normativos, como vimos anteriormente.

A partir desse momento, professores e educadores procuraram de forma mais consciente e regulamentada mecanismos de continuidade facilitadores de transições bem sucedidas.

Dada esta evolução, e tendo consciência de que participar não significa obrigatoriamente envolvimento, Serra (2004:87) propõe três tipos de articulação curricular distintos: a articulação curricular efetiva, a articulação curricular espontânea e a articulação curricular regulamentada.

A **articulação curricular efetiva** suscita de imediato empenho por parte dos profissionais, sejam eles educadores ou professores do 1.º CEB. Trata-se de uma decisão intencional no sentido de estes profissionais articularem o currículo que desenvolvem. Neste caso, Serra (*idem, ibidem*) considera que a articulação curricular efetiva pode ser dividida em três níveis distintos:

- a *Articulação curricular ativa* que se traduz pelo conhecimento profundo que os profissionais têm dos dois níveis educativos, bem como pelas semelhanças e diferenças que existem entre os dois níveis. De acordo com os recursos existentes, quer no jardim de infância, quer na escola, estes profissionais empenham-se em encontrar mecanismos de articulação curricular.

- a *Articulação curricular reservada* caracteriza-se por uma postura mais expectante por parte do educador/professor, não se empenhando na utilização de todos os recursos e vontades. Pontualmente, quando motivadas por razões muito fortes, podem ser tomadas decisões conjuntas entre os docentes dos dois níveis educativos.

- a *Articulação curricular passiva* determina um certo desinteresse por parte do educador/professor face a este tema. Muitas vezes, tal desinteresse surge devido à proximidade física entre estes dois níveis de ensino.

A **articulação curricular espontânea** desenvolve-se de forma natural, devido à proximidade entre docentes de níveis educativos diferentes, empenhados na descoberta e troca de experiências. Materializa-se através da realização de pequenos projetos comuns vividos pelas crianças de ambos os níveis. No entanto, neste momento, pensamos que ela já não exista na sua essência, ou pelo menos já se encontre associada à articulação curricular regulamentada.

A **articulação curricular regulamentada** surge em 1979, com a publicação do Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro (Estatutos do Jardim de Infância), no qual se faz referência “a mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário”(preâmbulo, alínea d),

referências essas que foram posteriormente continuadas e regulamentadas através de outros documentos, como vimos anteriormente. A partir desta altura passou-se a ter consciência social e política da importância desta prática.

Hoje em dia a importância da articulação curricular é do conhecimento quer dos responsáveis educativos, quer dos professores e demais agentes que trabalham nas escolas.

Estamos agora cientes de que, à partida, em qualquer agrupamento de escolas poderemos encontrar práticas educativas que possibilitem uma efetiva articulação curricular, pois tanto os educadores como os professores devem ter consciência de que articular o currículo é importante para o desenvolvimento das crianças.

## **2. O papel do educador e do professor do 1.ºCEB**

De acordo com o que fomos explorando, verificamos que o professor assume uma responsabilidade acrescida em todo o processo educativo, sendo uma autoridade de referência na concretização dos propósitos e das finalidades consignadas pela LBSE. Daí a importância dos normativos, que em termos formais legitimam as suas funções, e do seu desenvolvimento profissional, uma vez que dele depende a qualidade do seu trabalho pedagógico e curricular e a forma como responde aos desafios que se lhe colocam, hoje bem diferentes do que aqueles com que se deparava há algum tempo atrás.

Segundo Roldão (1999:111),

“(…)o professor é herdeiro de um passado relativamente recente em que a sua identidade se definia pelo domínio de um saber tendencialmente encapsulado nas disciplinas escolares – de que era o principal detentor – e de um poder socialmente reconhecido – o de ser transmissor privilegiado desse saber aos grupos sociais que dele necessitavam para acederem – ou manterem – um estatuto relevante na sociedade.”

Nesta perspetiva, Sacristán (1995 citado por Morgado, 2005:26) defende que há um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” e que caracterizam a profissionalidade docente. Assim se compreende que, em termos profissionais, os educadores/professores devam ser “portadores de um conjunto de capacidades e de destrezas imprescindíveis para um trabalho que se desenvolve predominantemente na base de relações humanas, dominar determinados conhecimentos específicos (...) e desenvolver dinâmicas inerentes às próprias tarefas educativas”(Morgado, 2005:73).

De ressaltar que, apesar destas características comuns e muito próprias, a classe docente constitui “um coletivo profissional bastante heterogêneo”, devido às “formações de base, origens, idades, histórias de vida e interesses muito distintos” (*idem, ibidem*).

No mundo em que vivemos, em que o conhecimento é cada vez mais abundante e a informação está cada vez mais atualizada, Day (2001:32) assume que

“os professores devem ser mais do que meros transmissores de conhecimento. Neste século, é necessário que desempenhem papéis mais complexos (...) mais do que nunca, são os professores que detêm a chave para o aumento ou diminuição da auto estima dos alunos(...) A sua capacidade de ajudar os alunos a aprenderem a aprender a obter sucesso será influenciada pela qualidade e pelos tipos de oportunidades de educação e formação e pelo desenvolvimento ao longo das suas carreiras nas culturas escolares em que trabalham.” (Day, 2001:32)

Considerando que “cada professor [tem] um conhecimento, mais ou menos explícito do ensino, construído tendo como base o confronto constante com a experiência” (Maia, 2008:44), torna-se necessário que o professor desenvolva atitudes de maior ou menor reflexão, as quais conduzirão a situações e opções de formação “na escolha das respostas mais adequadas para promover as competências que são necessárias ao [seu] bom desempenho do profissional e ao seu contínuo desenvolvimento” (Roldão, 1999:99).

No fundo, o que se pretende é que o professor se envolva num processo contínuo de desenvolvimento profissional, desenvolvimento este que, segundo Day (2001, citado por Roldão, 1999:52),

“envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula, [sendo] o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes.”

Neste sentido, Day (2001:318) considera que o desenvolvimento profissional docente

“i) é essencial para a aprendizagem, para o bem-estar e para os resultados dos alunos e das escolas; ii) é vital para a manutenção e desenvolvimento do seu próprio empenho e saber-fazer profissional; iii) constitui uma responsabilidade importante dos professores e dos empregadores”.

Estas considerações levam-nos a acreditar que o desenvolvimento profissional docente está intimamente relacionado com as culturas docentes que se desenvolvem na escola, uma vez que

pressupõe uma reflexão pessoal “com os colegas, sobre todo o processo, com vista a, consolidar e enriquecer [um] conhecimento profissional” (Campos, 2004, citado por Barbosa, 2009:59), que responda às novas exigências do contexto em que se encontram os alunos.

Apesar disto, o professor detém uma autoridade pedagógica que se traduz pelo modo como exerce profissionalmente a sua missão de organizar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aulas, a qual decorre, segundo Hargreaves (2001:185), de acordo com um padrão de trabalho baseado numa cultura profissional individualista, isolada e “privatista”.

Fazendo a ponte com os normativos analisados, percebemos que as Orientações Educativas para o Pré-escolar (Dec. Lei n.º 5220/97, de 4 de agosto) determinam que o educador “é o construtor, o gestor do currículo”, tendo a responsabilidade de “construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (DEB, 1997:9), facilitando assim a transição dos alunos para a escolaridade obrigatória.

Ao professor do 1.º CEB, e de acordo com o seu perfil específico de desempenho (Decreto-Lei n.º 241/01, de 30 de agosto), cabe “promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar”, contribuindo para que se concretize a tão ambicionada articulação entre níveis de ensino, sendo por isso importante que tenha sempre em consideração as aprendizagens que as crianças trazem do Pré-escolar e que encontrem neste nível educativo uma base para desenvolver o seu projeto curricular.

Ainda no mesmo decreto encontramos referência à abordagem curricular feita nestes níveis educativos, prevendo-se que o educador mobilize o conhecimento e as competências necessárias para o desenvolvimento de um currículo integrado, e que o professor do 1.º CEB vislumbre o desenvolvimento das competências, sustentado numa cidadania ativa e responsável.

De acordo com o panorama que temos vindo a definir, é fácil perceber que o perfil do educador de infância, bem como o do professor do 1.º CEB, têm de evoluir e de se ajustar às novas circunstâncias do sistema educativo, o que exige, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de agosto (Perfil geral de desempenho dos educadores e professores), que como complemento da formação inicial estes façam uma “aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a continua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados”.

Segundo Valente (2001:12), “a profissão de professor é cada vez mais exigente”, sendo “cada vez mais um trabalho muito qualificado, porquanto lhe são atribuídos níveis de responsabilidade cada vez mais diferenciados”.

Em suma, o professor exerce

“(1) uma determinada atividade ou função *socialmente reconhecida como útil* em resultado da sua finalidade, (2) para a qual tem de dominar um conjunto de *saberes*, que incluem conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades específicas, (3) exercendo-a com uma determinada margem de *poder e autonomia* e correspondente responsabilização, ou seja, *decidindo* sobre como procede profissionalmente e prestando contas dessas *decisões* perante a sociedade e, em particular, os utilizadores da sua atividade e (4), por fim, pratica a sua atividade num quadro de desenvolvimento profissional que implica um permanente processo de análise reflexiva que lhe permite modificar decisões, ajustar os procedimentos e atualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo” (Roldão, 1999a:112).

### 3. Práticas colaborativas

A escola é, segundo McLaughlin (1993, citado por Day, 2001:192), compreendida como um

“contexto social e psicológico onde os professores constroem um sentido de prática, de eficácia profissional e de comunidade profissional. Este aspeto do local de trabalho – a natureza da comunidade profissional que aí existe – parece ser, mais importante do que qualquer outro fator para o caráter do ensino e da aprendizagem para os professores e para os seus alunos”.

Curiosamente, esta ideia de comunidade profissional estava patente tanto nas Orientações Educativas para o Pré-escolar, como no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, salvaguardando um trabalho colaborativo e de articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB.

Esta comunidade profissional está diretamente relacionada com a cultura docente, a qual, segundo Gómez (2001:166), se estrutura com base em duas dimensões fundamentais: “uma respeitante à forma e outra ao conteúdo”.

O conteúdo da cultura consubstancia-se a partir de referentes, tais como “os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos” (*idem, ibidem*), enquanto que a forma está confinada aos “padrões característicos que manifestam as relações e os modos de interação entre os docentes” (*idem, ibidem*), isto é o ambiente em que se desenvolve o trabalho dos professores e o modo como se articulam as relações entre docentes.

Ambas as dimensões da cultura docente (conteúdo e forma) podem configurar características

específicas, tendo em conta a função social assumida pela escola, tal como tivemos oportunidade de referir. No seio da cultura docente surgem práticas diferenciadas associadas ao desenvolvimento do currículo, práticas essas que podem oscilar entre práticas mais individualistas e práticas mais colaborativas, o que faz com que estas práticas tenham um papel relevante e decisivo na efetivação da articulação curricular.

Neste trabalho referimo-nos apenas às práticas colaborativas porque consideramos que são essenciais para que o currículo se desenvolva de forma articulada e integrada.

### **3.1- Culturas colaborativas**

A cultura da escola traduz “uma determinada forma de pensar e de agir e resulta de um conjunto de significados e comportamentos que a própria escola, enquanto instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir.” (Morgado, 2005:75), compreendendo as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas de uma escola ou de um grupo de professores.

Assim, “as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho” constituindo um esteio vital para “o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina” (Hargreaves, 1998:186).

A cultura de colaboração entre docentes é fomentada “por um trabalho comum, numa partilha de problemas, preocupações, iniciativas, projetos... expressos em mecanismos de planificação conjunta, onde todos os membros do grupo trabalham para fins comuns” (Aniceto, 2010:110).

Nesta perspetiva, a cultura de colaboração está muito associada à organização e implementação de projetos, os quais na opinião de Formosinho e Machado (2008:6), resultam muitas vezes

“das iniciativas dos professores ou têm origem externa mas são por eles assumidos, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são sustentadas por eles, assim como resultam da perceção do valor que eles atribuem ao trabalho em conjunto. Estas relações de colaboração realizam-se muitas vezes em encontros informais, quase impercetíveis, breves mas frequentes, e os seus resultados são muitas vezes incertos e dificilmente imprevisíveis.”

Desta forma, entendemos que o comportamento dos docentes é atravessado pela cultura social (dimensão económico social e política) mas também pela cultura docente, a qual está

inevitavelmente ligada aos processos de formação e à atuação docente, isto é, ao modo como os professores concebem e concretizam as suas atuações profissionais.

De ressaltar que, apesar da “existência de bolsas de práticas colaborantes e colegiais entre professores seja reconhecida, estas são largamente entendidas como exceções à regra geral” (Hargreaves, 2001:187), uma vez que “a maior parte dos professores continua a ensinar sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula.” (Hargreaves, 1998 citado por Morgado, 2005:83).

Segundo o mesmo autor (Hargreaves, 2001:186), esta cultura de ensino individualista, isolada e “privatista” resulta da consolidação sócio-histórica de estratégias e soluções desenvolvidas, sustentadas ou preferidas ao longo do tempo, que constituem o enquadramento da aprendizagem da docência e permitem compreender o que o professor faz e porque o faz.

Não devemos esquecer que é possível inovar a partir da escola e no estabelecimento de relações colaborativas, uma vez que são elas que possibilitam o seu desenvolvimento e sustentabilidade, sempre no sentido da promoção da qualidade.

Para Hargreaves (1998, citado por Morgado, 2005:104), as culturas colaborativas caracterizam-se como sendo:

- Espontâneas – relações colaborantes que devem partir dos próprios docentes;
- Voluntárias – não podem estar sujeitas a constrangimentos ou brotar em resultado de medidas de coação; devem ser fruto da perceção que o professorado tem do seu real valor;
- Orientadas para o desenvolvimento – é a partir do trabalho conjunto que se desenvolvem iniciativas próprias, nas quais os docentes se empenham;
- Difundidas no espaço e no tempo – não podem ser definidas administrativamente e, por consequência, não podem ter data nem hora marcada; aliás, muito do trabalho colaborativo é de teor informal;
- Imprevisíveis – uma das qualidades mais características das relações de colaboração é a sua imprevisibilidade, não se coadunando, por isso, com decisões demasiado centralizadas sobre o currículo e a avaliação.”

Assim se compreende que, Gonzáles (2003, citado por Aniceto, 2010: 38), assumo o trabalho colaborativo como

”uma situação social de interação entre grupos não muito heterogêneos de sujeitos; onde se pretende atingir objetivos através da realização (individual e conjunta) de tarefas; existe uma interdependência positiva entre os sujeitos; e o trabalho colaborativo exige aos participantes: habilidades,



relações simétricas e recíprocas e desejos de partilha e resolução da tarefa.”

### **3.2- O trabalho colaborativo e a articulação curricular**

Tal como temos vindo a referir, “o trabalho colaborativo é uma estratégia para melhorar o currículo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o processo de ensino-aprendizagem” (Vivas, 2007 citado por Aniceto, 2010:110), melhorando, consequentemente, a prestação do serviço público pela escola, traduzida pelos níveis de sucesso conseguidos pelos alunos.

Esta ideia permite-nos compreender que o currículo pode ser pensado e construído em conjunto e articulado de uma forma própria no interior da escola. Neste empreendimento que deve resultar de uma ação conjunta, “são os professores que assumem o protagonismo das suas ações, o mesmo será dizer, são os agentes do seu próprio desenvolvimento” (*idem, ibidem*).

No caso específico da articulação curricular, as práticas colaborativas são imprescindíveis, uma vez que exige que os “professores sejam recetivos a dinâmicas de interação que partam do conhecimento das situações reais para dar forma e sentido a práticas curriculares que promovam o ensino para todos de melhor qualidade” (Leite, 2001:34).

De acordo com o nosso estudo, merecem destaque as palavras de Roldão (1999, citada por Aniceto, 2010:109), ao defender que “a articulação entre as aprendizagens curriculares e o projeto curricular de cada escola não se esgota nelas e que os processos de gestão curricular transportam consigo profundas transformações nas lógicas de funcionamento das escolas e nas atitudes profissionais dos professores.”

Embora se possa reconhecer que a articulação curricular foi despoletada através de regulamentação legislativa, as práticas desenvolvidas podem influenciar e/ou traduzir uma maior ou menor preocupação com esta realidade.

### **3.3- Colaboração e cooperação no processo: Para quê?**

Na sequência do que temos vindo a referir, a colaboração e a cooperação entre os diferentes profissionais educativos impõe-se como uma necessidade na educação, uma vez que “em educação a mudança constrói-se com os atores educativos e fazendo deles parceiros ativos da construção dessa mudança” (Leite, 2001:32-33).

De acordo com várias investigações, a colaboração “permite que os docentes recorram frequentemente ao debate, ao confronto de ideias, à partilha de experiências e à tomada coletiva de decisões, aspetos fundamentais na construção da autonomia curricular de escola”, o que possibilita “maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos” (Morgado, 2005:85). Só assim se conseguirá provocar, tal como defende Hargreaves (1998, citado por Morgado, 2005:86), “um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais”.

Assim, os professores trabalham muitas vezes em equipa com o objetivo de articular intenções e ações, que dão sentido coletivo às ações individuais, um desempenho que segundo Leite (2001:35) deve contemplar:

- a análise do contributo de cada área disciplinar para a formação global e orientada para um perfil de competências que é aceite pela equipa;
- a negociação de intenções e o estabelecimento de modos de ação conjuntos;
- a definição de procedimentos e momentos de articulação de conteúdos;
- a concretização de estratégias de intervenção interdisciplinar que tragam novos sentidos para a aprendizagem e desenvolvam competências de análise de situações de intervenção.

Neste sentido, concordamos com a posição de Formosinho e Machado (2000:102) quando referem que “o potencial que em cada escola faz a diferença existe no seu interior”, já que a sua concretização depende “não só da implicação coletiva dos protagonistas que aí trabalham, mas também da existência de condições que lhes permitam assumir-se como verdadeiros decisores curriculares” (Morgado & Tomaz, 2010:3-4).

Seguindo esta perspetiva, Fullan (2004, citado por Morgado, 2005:103) considera que, ao nível interno da organização escolar, as culturas de colaboração

- “a) *promovem a diversidade* (tendo em conta diferentes perspetivas e ideias para resolver problemas complexos) e *fomentam a confiança* (essencial para melhorar a qualidade das relações);
- b) *geram ansiedade* (necessária à tomada de decisões), *mas, ao mesmo tempo, contêm-na* (através dos compromissos que se estabelecem entre os vários membros da escola);
- c) *estimulam a criação do conhecimento tácito* (e seu acesso a todos os membros da organização, tornando-o, assim, explícito) e a procura de novas ideias e conhecimentos no mundo exterior;
- d) *melhoram as interações e a abertura* (necessárias para prosperar em meios adversos);

e) favorecem a fusão das dimensões *espiritual* (propósitos morais e compromissos com a educação), *política* (poder para maximizar a pressão e o apoio à ação positiva, contribuindo para concretizar os objetivos definidos) e *intelectual* (massa crítica necessária para um desenvolvimento contínuo).

Nesta perspectiva, as culturas colaborativas permitem a expressão dos pensamentos dos docentes como pessoas, os quais criam e sustentam ambientes de trabalho mais produtivos e satisfatórios, de forma a aumentar o sucesso dos alunos.

Por este motivo, Tomaz (2007, citado por Morgado & Tomaz, 2009:4) assume como “fundamental que os professores se reconheçam, e sejam reconhecidos, como profissionais de ação capazes de encontrar respostas educativas intencionalmente estruturadas em torno da articulação curricular de modo a garantir a todos os alunos, quer os instrumentos essenciais de aprendizagem, quer os conhecimentos, os valores e as competências necessárias para que estes possam compreender a complexidade do mundo em que vivem e responder com responsabilidade aos desafios que as sociedades contemporâneas lhes colocam.”

### **3.4- Colaboração e cooperação no processo: Como?**

Estamos assim perante uma postura que visa um trabalho em conjunto, que se pode desenvolver através de “amizades críticas na investigação na sala de aula, no aconselhamento, na monitorização e na revisão, em que os valores e o sentido de visão para as escolas coincidam com os valores e o sentido de visão existentes na sala de aula” (Day, 2001:193).

Os professores realizam, ainda, trabalhos em conjunto e colaboram entre si nas estruturas e órgãos em que são incorporados e/ou em torno de projetos, situações estas que podem condicionar o desenvolvimento das relações de trabalho entre eles, criando tensão no interior da colegialidade docente, entre a artificialidade e a espontaneidade, entre a colaboração controlada, contida e inventada pelos administradores e a colaboração inventada e controlada pelos profissionais que a procuram (Formosinho & Machado, 2008:6).

Com o intuito de diluir essas tensões e de encontrar linhas de atuação comuns, Zabalza (2003:46) propõe que

“no início do ano letivo, os professores, em equipa e em união com os pais e outras pessoas coletivas da comunidade social implicados no ensino, [esboçam] as linhas mestras do seu trabalho, [estudem] as possibilidades de resolução de problemas anteriormente sentidos e as formas de reforçar

os êxitos conseguidos, [definam] os tipos de dimensões educativas e instrutivas prioritárias, [clarifiquem] os porquês e as finalidades(...)"

Trata-se de um empreendimento difícil, sobretudo se tivermos em conta que as culturas colaborativas se expressam sob diversas formas e em muitos aspetos da vida de uma escola, isto é, “nos gestos, nas brincadeiras e nos olhares que sinalizam simpatia e compreensão; no trabalho árduo e no interesse pessoal, demonstrado nos corredores e fora das portas da sala de aula; nos aniversários e outras pequenas celebrações cerimoniais; na aceitação e mistura da vida pessoal com a profissional; na manifestação pública dos elogios, do reconhecimento e da gratidão e na participação e discussão de ideias e recursos” (Fullan & Hargreaves, 2001, citado por Aniceto, 2010:114).

Perante este cenário, os processos colaborativos apresentam-se como propiciadores de mecanismos de articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB e podem exprimir-se em vários aspetos das dinâmicas desenvolvidas na escola, não devendo limitar-se a contactos esporádicos entre docentes e alunos, traduzidos em pequenos projetos em redor de conteúdos e orientações curriculares e programáticas.

Assim, segundo Pacheco (2000:32), “a dinâmica relacional entre os professores será [útil para a ] assunção de três competências: saber cooperar eficazmente; saber distinguir os problemas que exigem cooperação dos que não exigem; saber perceber, analisar e combater as resistências, obstáculos e paradoxos”. Só assim as práticas colaborativas poderão constituir um elemento fundamental para concretização de uma articulação curricular real, capaz de se assumir como meio facilitador das aprendizagens dos alunos.

### **3.5- Colaboração e cooperação no processo: possibilidades e constrangimentos**

Ao longo deste capítulo fomos falando da articulação curricular, sempre de uma forma favorável e absoluta, assumindo as possibilidades desta se concretizar. Levanta-se neste momento a necessidade de perceber que tipo de constrangimentos/dificuldades que impedem e/ou dificultam a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB.

Como referimos mais atrás, o sistema educativo resulta de um conjunto de níveis e de ciclos de educação e ensino sequenciais, mas diferentes entre si na sua complexidade e especificidade, o que dificulta a ação de articulá-los, de modo a contribuírem para um todo contínuo e integrado da educação ao longo da vida. Tal dificuldade exige que os profissionais de educação desenvolvam

mecanismos teóricos e práticos suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras da transição entre ciclos, mecanismos esses que devem estar apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo sempre a construção e o planeamento conjunto das atividades futuras e integradoras de saberes e competências.

Esta ação encontra-se atualmente, e de acordo com a legislação vigente, salvaguardada, fomentando a aproximação entre os profissionais dos diferentes níveis educativos e um trabalho mais colaborativo entre si.

Para Vivas (citado por Aniceto, 2010:110) o trabalho colaborativo é uma estratégia para melhorar o currículo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente, para melhorar a escola. Nesta atuação conjunta, como são os professores que assumem o protagonismo das suas ações, o mesmo será dizer que eles são os agentes do seu próprio desenvolvimento.

Entendemos assim que a colaboração entre docentes se caracterizará por um trabalho comum, numa partilha de problemas, preocupações, iniciativas, projeto. Um trabalho que na opinião de Vivas (citado por Aniceto, 2010:110) contribuirá para reduzir a incerteza e estimular o compromisso, havendo de fato vários fatores que possibilitam a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB. Apesar de já termos referido alguns fatores ao longo deste capítulo, deixamos aqui um registo sintetizado dos mesmos, proposto por Aniceto (2010:116):

“- O instinto de conservação do corpo docente: o desenvolvimento do trabalho de equipa possibilita melhores realizações profissionais.

- A tomada de consciência da dimensão social e sistemática da função de professor: exercida com interesse e interdependência com os outros.

- A equipa como fonte de recursos e autonomia: o trabalho conjunto reconhece e aproveita as capacidades individuais; há um aumento do grau de liberdade dos docentes (dentro e fora da sala de aula).

- A execução de um clima de aprendizagem: a cultura de cooperação favorece as relações entre os alunos e as aprendizagens.

- As relações entre cultura social e eficácia: quanto maior a autonomia dos estabelecimentos de ensino, maior o interesse dos professores em estabelecer relações de cooperação.”

No entanto, existem ainda situações em que a articulação curricular é muito redutora. Socorrendo-nos de um conjunto de autores que têm refletido sobre este assunto, tais como Zabalza,

Castro e Rangel, Serra, Rodrigues, Vasconcelos, Bento (citados por Aniceto, 2010:91), identificamos um conjunto de razões para que diferentes práticas se constituam como constrangimentos na continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB):

- a realidade recente dos agrupamentos não tem facilitado a construção de projetos que contemplem a articulação;
- a excessiva burocracia a que o educador/professor estão sujeitos atrapalha a implementação de algo “novo” no âmbito curricular;
- o desconhecimento recíproco das orientações curriculares de ambos os níveis de ensino;
- as atribuições e funções educativas diferentes no jardim de infância e na escola do 1.ºCEB;
- os programas flexíveis no Pré-Escolar versus os mais estruturados no 1.º CEB;
- o receio do não cumprimento dos programas;
- as diferentes organizações do espaço e do tempo;
- a falta de colaboração e ausência de trabalho conjunto entre educadores e professores;
- o fato de para muitos articular ser sinónimo de antecipação de conteúdos a ministrar;
- a ausência de formação profissional;
- as culturas profissionais diferentes;
- a resistência à mudança;
- as diferentes visões relativas às regras de disciplina;
- o isolamento institucional acentuado pela dificuldade de comunicação, o que leva ao desconhecimento do trabalho desenvolvido por cada um dos profissionais.

No âmbito deste tópico de discussão parece-nos pertinente apresentar alguns dos resultados obtidos em estudos exploratórios realizados sobre articulação curricular.

Aniceto (2010:207) desenvolveu um estudo, no âmbito da sua tese de mestrado, intitulada *Articulação Curricular Pré-escolar/ 1.º CEB: práticas colaborativas*, em que concluiu que “a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, embora exista com uma “incidência” pouco significativa [é] percecionada por todos os inquiridos como necessária e pertinente.” Destacou ainda a importância do trabalho colaborativo entre docentes, na implementação das práticas de articulação curricular, o que terá reflexos tanto no sucesso educativo dos alunos, como na mudança das culturas que predominam nas nossas escolas.

Na mesma linha de pensamento, Cunha (2007:110), num estudo exploratório em torno da articulação curricular, concluiu que “os docentes atribuem a aspetos físicos o facto da articulação não se realizar da forma desejada, alegando falta de espaços comuns e que os existentes nem sempre são os mais adequados”. Constatou, ainda, que tanto os educadores como os professores continuam a “privilegiar os contextos informais como espaço favorável à promoção de atividades de articulação curricular” e que muitos docentes asseguram que “esta realidade continua a verificar-se somente ao nível dos normativos e que os dois níveis de ensino deveriam ser contemplados com mais atividades de articulação ao nível do currículo”. Segundo a autora, esta poderá vir a ser uma realidade com a obrigatoriedade de frequência da Educação Pré-escolar por todas as crianças com cinco anos de idade.

Num trabalho de investigação idêntico, Cruz (2008:206) conclui que “não basta que a filosofia do agrupamento privilegie a articulação entre ciclos e a continuidade educativa, para que ela aconteça”. Para que isso seja possível, é necessário que “o corpo docente reúna condições propícias ao seu envolvimento na ação, condições essas que se prendem com a relação entre os docentes, a formação e predisposição à inovação e mudança.” (*idem: ibidem*).

Considerando que a qualidade das respostas educativas depende da qualidade das práticas curriculares dos professores (Sá-Chaves, 2000; Esteves, 2004; Tomaz, 2007), qualquer transformação que se pretenda concretizar na educação deve fazer-se com os professores, já que eles constituem “a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (Morgado, 2005: 10).

Em suma, verificamos que só existirá uma efetiva articulação curricular se os educadores/ professores cumprirem duas condições: estarem atualizados ao nível dos conceitos em volta dos quais se desenvolve a articulação curricular e se empenharem em transformar e melhorar as suas práticas curriculares.

## Capítulo IV

### Metodologia da investigação



No presente estudo procuramos encontrar pistas para a reflexão quer sobre o processo de articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB, quer sobre as possibilidades e os constrangimentos sentidos por alguns educadores e professores do 1.ºCEB.

Desta forma, tornou-se fundamental identificar e dar a conhecer tendências de opinião dos educadores de infância e dos professores do 1.ºCEB sobre o modo como se posicionam face a intenções e práticas de articulação curricular, assim como, sobre as potencialidades e dificuldades inerentes a esse processo.

Ao longo deste capítulo apresentamos a metodologia utilizada neste estudo, a qual de acordo com Esteves (1986:252)

“(…)corresponde a um corpo misto de conhecimentos onde se interligam, para além das técnicas próprias de uma disciplina científica ou apropriáveis para ela, elementos teóricos e epistemológicos subjacentes, quer àquelas, quer à prática no seu conjunto de investigação disciplinar, de modo a traçar a lógica de aproximação à realidade.”

Segundo D’Oliveira (2002: 57), a metodologia “deve descrever pormenorizadamente o estudo realizado. A descrição apresentada deve ser tal que qualquer pessoa, com base nessa informação, possa replicar o estudo”.

Conforme teremos oportunidade de justificar ao longo deste capítulo, optámos pela metodologia que pensamos adequar-se melhor ao estudo em apreço, situando-a, predominantemente, num paradigma metodológico de natureza mista.

## **1. Natureza da investigação e opções metodológicas**

A natureza específica e particular da articulação curricular, bem como o facto de procurarmos identificar as concepções dos professores sobre esta temática e compreender os sentidos que lhe consignam nas suas práticas diárias, são fatores que nos levaram a fazer um estudo exploratório, com características eminentemente descritivas e interpretativas.

A investigação exploratória caracteriza-se por se desenvolver “com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado facto” (Gil, 1999:43), tendo como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito.

Para realização do estudo tivemos possibilidade de determinar o universo e a população que nos interessavam (Fox, 1987), tendo, para o efeito, envolvido quatro escolas EB1/JI<sup>2</sup>, da mesma área geográfica, três da rede pública, pertencentes ao mesmo agrupamento de escolas, e uma escola da rede privada.

Além disso, fizemos opções ao nível metodológico que serviram para dimensionar o estudo, optando por uma abordagem metodológica quantitativa, embora tenhamos recorrido também a procedimentos qualitativos, uma vez que nos interessavam diferentes tipos de informação. Para além de identificar e descrever os fenómenos, interessava-nos saber quais os sentidos que os inquiridos lhes conferiam.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998:176), “um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles”.

Assim, numa fase inicial da investigação, recorreremos ao inquérito por questionário, de forma a fazer um levantamento de informações simples elucidativas sobre a situação profissional dos diferentes sujeitos e de algumas ideias mais gerais sobre a temática em análise, visto que o questionário “é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (Hoz, 1985:58). Daí o ser muito útil para facilitar a identificação e compreensão de algumas situações que na entrevista pudessem vir a passar despercebidas ou ser negligenciadas, bem como para ajudar a fazer um primeiro levantamento sobre as perceções dos professores sobre a temática em análise.

Posteriormente, e ainda como técnica de recolha de dados, recorreremos à entrevista, uma vez que, numa investigação de teor misto, mas com pendor mais qualitativo, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

Permitindo ao investigador confrontar a perceção do “significado” que atribui aos acontecimentos “com aquela que os próprios sujeitos exprimem”, Hébert-Lessard *et al* (1994:160) consideram que a entrevista é um instrumento de investigação importante, “sendo necessária

---

<sup>2</sup> Escola com 1.º CEB e jardim de infância

quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”.

Em síntese, o design da investigação (Quadro IV) estrutura-se em duas fases principais, em que utilizaremos técnicas de recolha de dados distintas: o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista.

**Quadro IV – Design da investigação**

<b>Fases</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Técnicas de recolha de dados</b>	<b>Técnicas de análise de dados</b>
1.ª fase	- Identificar	Universo de educadores e professores	Inquérito por questionário	Análise estatística com análise de conteúdo <sup>3</sup>
2.ª fase	- Analisar - Compreender	Amostra de educadores e professores	Inquérito por entrevista	Análise de conteúdo

Encontramo-nos, assim, perante uma estratégia metodológica de natureza mista, com recurso a duas abordagens distintas – qualitativa e quantitativa –, o que nos permitiu uma melhor compreensão da realidade em estudo, possibilitando-nos alcançar resultados mais seguros.

De ressaltar, mais uma vez, que não é nossa pretensão generalizar os resultados obtidos, uma vez que a amostra deste estudo apenas contempla profissionais de jardins de infância e escolas da mesma área geográfica. No entanto, estamos convictos que tal opção não diminui o rigor, a objetividade e a validade que um projeto de investigação deve ter, sendo esta uma preocupação constante ao longo deste trabalho.

## **2. População/Amostra**

Em termos organizacionais, o artigo 5.º, do capítulo I, do Dec. Lei n.º 115A/98, de 4 de maio, determina que um agrupamento de escolas

---

<sup>3</sup> A análise de conteúdo, neste caso, foi utilizada para tratar a informação recolhida pelas questões abertas do questionário.

“é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes: a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica (...) ”

Desta forma, e estando perante um estudo exploratório, julgamos pertinente delimitar o contexto da investigação a um Agrupamento de escolas vertical e um Colégio, situados na mesma área geográfica, na cidade do Porto.

A população do estudo é composta por todos os educadores e professores destes estabelecimentos de ensino, tal como podemos ver no Quadro V: 7 educadores da Educação Pré-escolar (4 do ensino público e 3 do ensino privado) e 23 professores do 1.º ciclo do Ensino Básico (15 do ensino público e 8 do ensino privado).

**Quadro V – População: Educadores e Professores do 1.º CEB de um agrupamento de escolas e de um colégio privado**

	<b>Agrupamento de escolas vertical</b>	<b>Colégio</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Educadores de Infância</b>	4	3	7
<b>Professores do 1.º CEB</b>	15	8	23
<b>TOTAL</b>	19	11	30

Importa salientar que, embora se trate de um estudo exploratório, circunscrito a uma área específica e sem qualquer pretensão de generalizar resultados, trabalhámos com uma amostra representativa da população em estudo. A amostra representativa constitui-se quando “se determina o universo e a população que nos interessam, e a partir de aí se seleciona uma amostra” (Fox, 1987: 205), assumindo que os dados recolhidos na amostra são representativos da população em estudo. A amostra é a parte da população a que o investigador tem acesso, no universo dos sujeitos possíveis de integrarem a investigação, uma vez que “quase nunca se podem recolher dados de todos os sujeitos que interessam num dado estudo” (idem: 367). No nosso caso, não

conseguimos abarcar a totalidade da população, porque, tal como iremos ver, não houve retorno de todos os inquéritos distribuídos.

## 2.1 – Procedimentos de distribuição e recolha de inquéritos

Após contacto com os órgãos de gestão do agrupamento de escolas e do colégio em questão, no sentido de nos ser autorizada a distribuição do questionário que elaborámos, pelos respetivos educadores e professores do 1.º CEB, procedemos à sua distribuição.

Devido à falta de retorno de 3 inquéritos, a nossa amostra foi constituída por 27 indivíduos (educadores/professores), tal como podemos verificar no quadro VI.

**Quadro VI – Total de Educadores e Professores do 1.º CEB inquiridos**

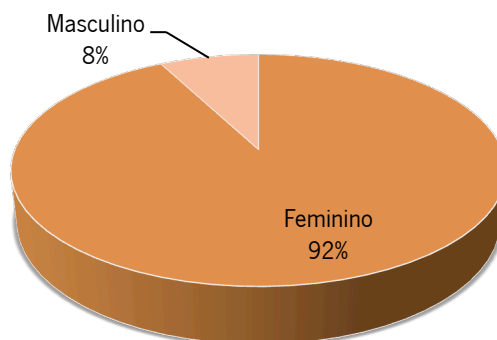
	Agrupamento de escolas vertical		Colégio		TOTAL	
	E*	R**	E	R	E	R
<b>Educadores de Infância</b>	4	4	3	3	7	7
<b>Professores do 1.º CEB</b>	15	12	8	8	23	20
<b>TOTAL</b>	19	16	11	11	30	27

(\*E – inquéritos entregues; \*\*R – inquéritos recolhidos)

## 2.2 - Caracterização da amostra

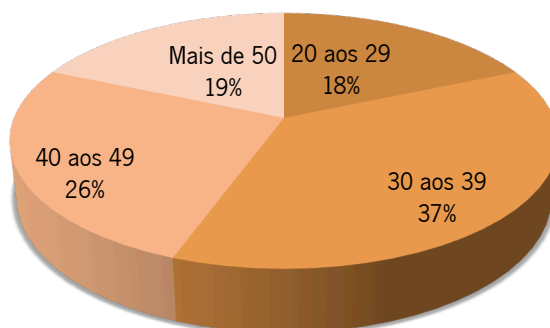
Após a recolha e organização dos questionários, procedemos à caracterização pessoal e profissional dos educadores e professores de 1.º CEB inquiridos, a partir de um conjunto de variáveis independentes: sexo, idade, idade de término do curso, experiência profissional (anos de trabalho) e anos de permanência no atual estabelecimento de ensino.

Como podemos verificar pela análise do gráfico I, do total de respondentes, 92% são do sexo feminino.



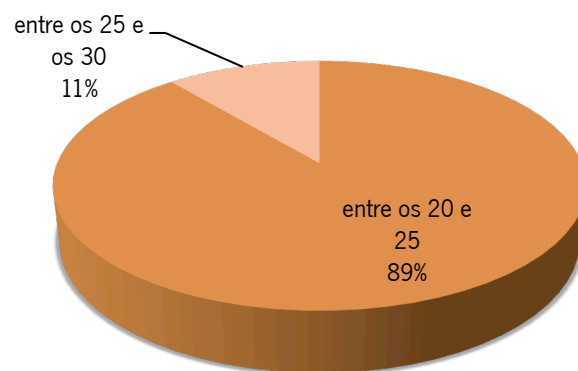
**Gráfico I – Dados relativos ao sexo**

Relativamente à idade, e tal como podemos verificar no gráfico II, a maioria dos inquiridos (37%) encontra-se na faixa etária entre os 30 e os 39 anos de idade. Além disso, verificamos que cerca de 19% possuem mais de 50 anos e 26% possuem idades compreendidas entre 40 e 49 anos. No cômputo geral, podemos concluir que os inquiridos apresentam idades que evidenciam alguma experiência de vida, o que parece ser um fator favorável para o estudo.



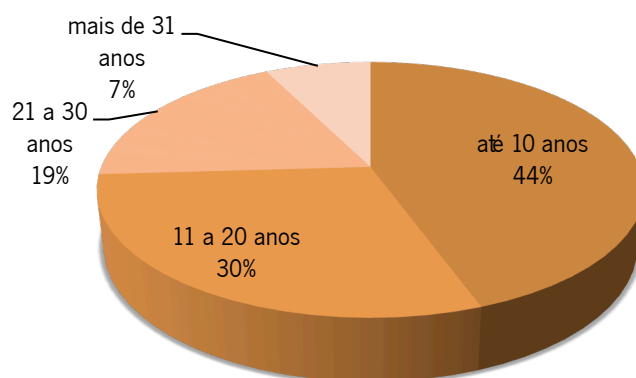
**Gráfico II – Dados relativos à idade**

Pela análise do gráfico III, verificamos que a maioria dos inquiridos (29%) terminou o curso com menos de 25 anos de idade, portanto numa idade comum à maior parte dos professores que trabalham nas escolas.



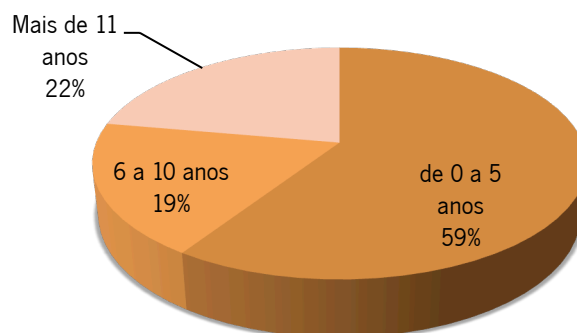
**Gráfico III – Dados relativos à idade de conclusão do curso**

Dado o facto de estarmos perante uma população que acabou o curso ainda jovem, reconhecemos facilmente que a maioria dos inquiridos tem uma experiência profissional bastante interessante – 56% dos professores inquiridos possui mais de 11 anos de serviço, existindo porém uma percentagem significativa (44%) que possui 10 anos ou menos anos de serviço.



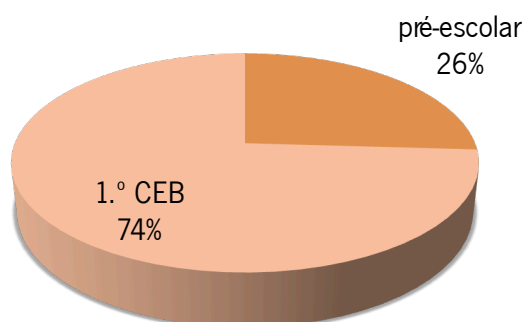
**Gráfico IV – Dados relativos ao tempo de serviço**

A situação anterior acaba por se relacionar com o tempo de permanência dos professores inquiridos nos estabelecimentos de ensino onde decorreu o estudo. De facto, 59% dos inquiridos estão, no máximo, há 5 anos no atual estabelecimento de ensino, tal como se pode comprovar pela análise do gráfico V.



**Gráfico V – Dados relativos ao tempo de permanência no atual estabelecimento de ensino**

Relativamente ao nível de ensino que lecionam, os inquiridos distribuem-se da seguinte forma: 26% na Educação Pré-escolar e 74% no 1.º CEB. Uma vez que inquirimos todos os educadores existentes nas escolas em estudo, podemos constatar que o número de educadores é significativamente mais baixo do que o de professores do 1.º CEB, tal como se pode comprovar no gráfico VI.



**Gráfico VI – Dados relativos ao nível de docência**

Outra questão colocada no questionário foi relativa ao facto de o Jardim de Infância e o 1.º CEB funcionarem, ou não, num edifício único. Constatámos que tanto nas três escolas EB1/JI do agrupamento vertical como no colégio em estudo isso é uma realidade. Esta variável, na nossa opinião, é deveras importante pois pode favorecer de forma espontânea a articulação entre estes dois níveis educativos.

A presente caracterização permite-nos assumir que estamos perante uma amostra maioritariamente feminina, relativamente jovem tanto do ponto de vista da idade cronológica como



da experiência profissional, embora a experiência profissional que possuem seja suficiente para conferir credibilidade ao estudo. Além disso, verificámos que a maioria concluiu o curso numa fase inicial da vida adulta, embora a maioria dos entrevistados (59%) esteja no atual estabelecimento de ensino há menos de 5 anos.

### **2.3- Procedimentos da realização do inquérito por entrevista**

Aquando a recolha do questionário junto dos órgãos de gestão do agrupamento de escolas e do colégio, aproveitamos para solicitar a participação de alguns educadores e professores dos mesmos, disponibilizando o guião da entrevista.

Neste sentido, e considerando a participação de 25% dos profissionais que constituíram a amostra do estudo, entrevistamos 2 educadores e 5 professores do 1.º CEB.

A seleção dos entrevistados foi da total responsabilidade dos órgãos de gestão do agrupamento de escolas e do colégio, tendo os mesmos aceite o critério que lhes propusemos: seleccionar os docentes de forma aleatória, de acordo com a disponibilidade dos profissionais.

Assim, as entrevistas aos diferentes profissionais do Agrupamento de Escolas em estudo – 1 educadora e 2 professoras do 1.º CEB – decorreram em duas tardes, nas instalações da escola sede do Agrupamento; enquanto que as realizadas aos profissionais do colégio aconteceram ao longo de vários dias, entre a parte da manhã e o início da tarde, sempre nas instalações do mesmo.

As entrevistas foram feitas individualmente, tendo sido gravadas em formato áudio, com a devida permissão dos entrevistados para o efeito.

### **2.4- Caraterização dos entrevistados**

Tal como referimos anteriormente, a escolha dos entrevistados foi aleatória, tendo para o efeito contado com a anuência dos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas e do Colégio. No entanto, a caracterização dos mesmos traduz uma certa homogeneidade, se considerarmos alguns fatores, tais como o sexo, a faixa etária em que se encontram e a experiência profissional.

Os 7 entrevistados são todos do sexo feminino, encontrando-se 3 na faixa etária dos 25 aos 34 anos de idade e 4 na faixa etária dos 35 aos 44 anos, o que se traduz numa amostra jovem, a qual possui uma experiência profissional que oscila entre os 11 e os 20 anos de serviço, à exceção

de 1 professora. Ainda neste sentido, é importante reforçar, que todos os entrevistados concluíram a licenciatura com menos de 27 anos.

Relativamente ao tempo de permanência no estabelecimento de ensino onde trabalham atualmente, constatámos que os entrevistados do Agrupamento de Escolas, apesar de possuírem mais de uma década de profissão, apenas se encontram nestas escolas no máximo há 6 anos, ao contrário dos profissionais do colégio, cuja maioria já aí trabalha há mais de 10 anos.

Apesar da homogeneidade na caracterização dos entrevistados o seu contributo foi bastante diversificado, chegando até a complementar-se, uma vez que as pessoas possuem personalidades diferentes e visões profissionais próprias.

### **3. Técnica de recolha de dados**

Tendo em conta que “qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objetivos da investigação, em função do tipo de resultados esperados, do tipo de análises que desejamos efetuar” (Albarelo, 1997:50), optámos por adotar e adaptar um inquérito por questionário, construído e utilizado num estudo similar ao nosso. A adaptação ou (re)construção de um inquérito justifica-se, segundo Pacheco (1995:88), pela “procura de uma adaptação dos instrumentos, quer aos objetivos predefinidos da investigação, quer ao contexto formativo”.

No âmbito da nossa pesquisa bibliográfica, encontrámos um questionário construído e utilizado por Barbosa (2009), aquando da elaboração da sua dissertação intitulada “Influência da articulação curricular no sucesso educativo dos alunos: estudo exploratório”, e que nos serviu de ponto de referência, uma vez que ia de encontro a alguns dos objetivos que definimos para o nosso estudo.

Posteriormente, e ainda como instrumento de recolha de dados, recorreremos à entrevista, tendo para o efeito construído um guião de entrevista.

A entrevista é um método que permite ao observador

“confrontar a sua perceção do “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem, [...] sendo necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (Hébert-Lessard et al, 1994:160).

No campo da investigação em educação, pensamos ser ainda mais pertinente, já que permite “a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com que se veem confrontados; a análise de um problema específico; ou mesmo aquando a reconstituição de um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado” (Quivy & Campenhoudt 1998:193).

Trata-se de uma técnica que permite ao investigador recolher dados válidos sobre as opiniões e ideias dos entrevistados, de forma a “compreender fenómenos, como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, permitindo-lhe “saber como é que o indivíduo o explica, que significado tem para ele” (Ghiglione & Matalon, 1997:13), e, posteriormente, retirar ideias das informações que lhe interessam, “fazendo uma análise de conteúdo sistemática ao conteúdo da entrevista” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 192).

Assim, o que é tido em consideração “na análise qualitativa é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem” (Bardin, 1995:104).

Na análise de uma mesma temática, a articulação de várias técnicas de recolha de dados, permite um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo pela triangulação de informações variadas.

### **3.1- Inquérito por questionário**

De acordo com a finalidade e os objetivos do nosso estudo e com a pesquisa bibliográfica que fomos fazendo, começámos por identificar as variáveis a selecionar para a elaboração do questionário.

No início da primeira página do questionário inserimos uma pequena introdução, com o objetivos a concretizar, de modo que o correspondente ficasse a conhecer sucintamente a natureza do estudo e os objetivos da investigação. Aproveitámos, ainda, para agradecer a participação dos inquiridos, uma vez que esta constitui um contributo fundamental para o sucesso do trabalho. Referimos, ainda, que os questionários eram anónimos, as suas respostas confidenciais e que os dados obtidos seriam apenas utilizados no âmbito deste estudo.

Baseados na conceptualização e contextualização teórica e norteados pelos objetivos do estudo sistematizamos todas as contribuições numa matriz que sustentou a construção do instrumento que a seguir apresentamos (cf. anexo III).

O questionário foi estruturado em torno de dois eixos de análise: o primeiro sobre as características pessoais e profissionais dos inquiridos e outro referente às opiniões dos inquiridos sobre articulação curricular, às práticas que tal processo envolve e às suas possibilidades e/ou constrangimentos.

Para a primeira parte do questionário, que coincide com o primeiro eixo de análise, definimos variáveis que têm que ver com as características pessoais e profissionais do inquirido, tais como: Sexo; Idade; Idade com que terminou o curso; Experiência Profissional; Nível de ensino que leciona; Anos de permanência no atual estabelecimento de Ensino; Características do Agrupamento em que está integrado o estabelecimento de ensino: (Vertical/Horizontal); e Espaço de funcionamento da Educação Pré-escolar e do 1.º ciclo.

Na segunda parte do questionário relativa aos dados de opinião, as questões abarcam variáveis que foram organizadas em quatro dimensões:

1. Perceções sobre Articulação Curricular – através da qual se pretendia identificar as conceções sobre articulação curricular dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo;
2. Estratégias de Articulação Curricular – com o intuito de averiguar que estratégias os educadores e os professores consideram ser facilitadoras da articulação curricular entre o ensino pré-escolar e o 1.º CEB;
3. Práticas de Articulação Curricular – no sentido de analisar a que práticas de articulação curricular os educadores/professores (não) recorrem na escola;
4. Fatores que facilitam ou dificultam a Articulação Curricular – de modo a identificar aspetos que facilitem ou obstaculizem a articulação curricular, na opinião dos inquiridos.

Tendo em conta que pretendíamos averiguar a posição dos inquiridos sobre o conceito e as práticas de articulação curricular, salvaguardando as possibilidades e os constrangimentos implícitos em tal processo, definimos para esta segunda parte dois tipos de questões: questões com respostas tipificadas para ordenação e questões de resposta em escala de Likert.

Nas primeiras duas questões solicitámos aos inquiridos que ordenassem por ordem de importância um conjunto de afirmações, sendo 1 a classificação para a expressão considerada mais importante e 5 para a menos importante.

Numa terceira questão, apresentámos vinte e cinco itens com respostas em escala de tipo Likert, com hipóteses gradativas de resposta (em escala discreta de cinco níveis), nas quais os respondentes se posicionavam perante as questões colocadas. Perante isto, as questões foram colocadas sob a forma de afirmações a serem analisadas pelos inquiridos para, posteriormente, procederem à sua classificação, de acordo com a seguinte correspondência:

- 1 - Discordo totalmente
- 2 - Discordo
- 3 - Não concordo, nem discordo
- 4 - Concordo
- 5 - Concordo totalmente

Por fim, colocámos duas questões fechadas com respostas tipificadas para ordenação, não esquecendo que disponibilizamos algum espaço para os professores poderem fazer comentários, críticas e/ou sugestões que achassem pertinentes.

Após a construção do questionário, procuramos certificar-nos de que o mesmo se tratava de um instrumento de recolha de dados válido.

O processo de validação é uma etapa fundamental na investigação, uma vez que é através dele que se determina se há “adequação entre os objetivos e os fins sem distorção dos fatos” (Ghiglione & Matalon, 1993:218), garantindo rigor científico à investigação, contribuindo para que as informações a tratar sejam necessárias e suficientes, respondendo aos objetivos do estudo.

Tal como assumem De Ketele e Rogiers (1999, citado por Carvalho, 2010:93),

“A validação da recolha de informações é o processo pelo qual o investigador ou o avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objetivo da investigação.”

As preocupações com a validade de um instrumento constituem, assim, “um imperativo em qualquer situação na qual seja necessário avaliar” (Messick, 1989, citado por Moreira, 2004:333), independentemente dos contextos ou dos métodos usados.

Assim, e de acordo com Fox (1981, citado por Morgado, 2000:123), entendemos por validade “o grau em que o método cumpre o que se pretende que cumpra ou mede o que se pretende que meça”.

De acordo com os seis métodos<sup>4</sup> possíveis para estimar a validade, propostos pelo mesmo autor, definimos como formas de validação, *à priori*, a validade de conteúdo e a validade aparente, as quais não se baseiam em dados recolhidos, mas permitem avaliar até que ponto é que os diferentes itens têm subjacente o mesmo conceito.

Assim, quando julgámos que o processo de elaboração da grelha de objetivos/ questões (cf. anexo IV) já tinha obtido uma consistência significativa, iniciamos este processo, com o intuito de averiguar a fiabilidade (ou fidelidade) do questionário. Agrupamos os itens (questões) pelas dimensões de análise e consultámos alguns especialistas na área de desenvolvimento curricular, desencadeando, assim, um processo de validação *a priori*, também designado por *acordo de juízes*.

Para o efeito, consultámos dois investigadores na área da educação, pedindo-lhes parecer sobre a validade deste instrumento, atendendo à pertinência e adequação das questões ao conteúdo a avaliar, no sentido de averiguar se o conteúdo das questões que integravam o questionário abrangia os aspetos mais importantes dos conceitos em estudo, deixando-os à vontade para lançarem sugestões para uma possível reformulação do mesmo, se necessário.

Todos os especialistas se pronunciaram de forma favorável sobre o questionário, tendo, no entanto, sugerido algumas alterações de forma a tornar este instrumento mais conciso e mais completo.

Depois de realizado o acordo de juízes, pedimos a 6 professores (3 educadores de infância e 3 professores do 1.º CEB) de uma outra escola para preencherem o questionário e se pronunciarem acerca da forma como as questões estavam redigidas. Foram-nos fornecidas algumas sugestões que tivemos em conta e a partir das quais refizemos alguns itens.

O formato final do questionário resulta assim dos reajustes sugeridos quer pelos especialistas, quer pelos professores. Depois de introduzidas todas as alterações, o questionário foi distribuído, na sede de agrupamento, aos coordenadores de cada escola, que se encarregaram de os fazer chegar a todos os educadores e professores do 1.ºCEB, assumindo também a responsabilidade de os

---

<sup>4</sup> Validade aparente, validade de conteúdo, validade de construção, validade concorrente, validade congruente e validade preditiva.

recolher e entregar na sede de agrupamento. No colégio, os questionários foram entregues e recolhidos pessoalmente.

### **3.2- Inquérito por entrevista**

Antes da realização das entrevistas preparámos previamente um guião (cf. anexo V), tendo para o efeito definido objetivos específicos a concretizar com a informação que pretendíamos recolher e elaborado uma listagem de questões que remetiam para a informação pretendida. Este método de recolha de informação permite que o entrevistado “possa produzir um discurso sobre [...] um determinado domínio” (Ghiglione & Matalon, 1997:89), a partir das respostas às questões que lhe colocamos.

Realizamos sete entrevistas: duas a educadoras de infância(uma da rede pública e outra do colégio) e cinco a professores do 1.º CEB (duas da rede pública e três do colégio).

Tal como referimos anteriormente, e à semelhança do que aconteceu com o questionário, definimos questões que estavam associadas a objetivos e se agrupavam em dimensões. Nesta ordem de ideias, estruturamos o guião da entrevista em três partes:

Parte I - Legitimação da entrevista e motivação – com o objetivo de informar os entrevistados acerca da investigação, legitimar as entrevistas e motivar os respondentes.

Parte II - Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB – procurando através de um conjunto de questões identificar perceções sobre articulação curricular (AC) e averiguar que importância os inquiridos consignam à AC na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB.

Parte III - Práticas de articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB – uma dimensão ao longo da qual procuramos averiguar se os professores desenvolvem tarefas de AC, identificar estratégias usadas para proceder à AC entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB e identificar constrangimentos no desenvolvimento desse processo.

Depois de recolhidos e registados em gravador áudio, os depoimentos os mesmos foram transcritos e sujeitos a uma análise de conteúdo, o que nos permitiu apropriar-nos “do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados; a análise de um problema específico; ou mesmo aquando a reconstituição de um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado” (Quivy & Campenhoudt, 1998:193).

#### 4. Técnicas de análise e tratamento de dados

A realização de um projeto de investigação pressupõe a análise e interpretação dos dados recolhidos, dois procedimentos fundamentais para podermos extrair conclusões do trabalho realizado.

Para o efeito, como técnicas de tratamento e análise de dados recorreremos à análise estatística dos dados recolhidos através de questões fechadas e à análise de conteúdo das questões abertas do questionário, tendo recorrido também a esta técnica de análise para tratar a informação recolhida através de entrevistas.

##### 4.1- Análise estatística

Para a análise dos questionários, cuja elaboração, aplicação e tratamento se inseriu numa perspetiva mais quantitativa, utilizámos técnicas de análise estatística adequadas à natureza das variáveis, as quais, segundo Sousa (2005:291), “têm vindo a adquirir um papel preponderante”. Importa desde já referir que, dadas as limitações temporais a que este projeto esteve sujeito, recorreremos apenas a algumas operações mais elementares de estatística descritiva.

Para o tratamento estatístico dos dados recorreremos ao programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), uma vez que este “é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos” (Pereira, 1999:10).

No nosso caso, recorreremos às seguintes operações estatísticas: cálculo da frequência das respostas, da média aritmética e do desvio-padrão. Dito de outra forma, os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise básica, por dimensão, que decorreu da seguinte forma: após a identificação das frequências, utilizámos medidas de tendência central e medidas de dispersão, com o objetivo de reconhecer o grau de adequação das componentes de cada dimensão e o grau de consenso entre os respondentes.

A *distribuição da frequência* utiliza-se para caracterizar um conjunto de dados em termos de ocorrência. Para o efeito, recorre-se à distribuição por frequência de resposta, o que nos permite, segundo Morgado (1998, citado por Barbosa, 2009:112), obter elementos a respeito da “maior ou menor ocorrência de cada categoria”, possibilitando avaliar a “preponderância com que cada uma



ocorre na amostra”.

No que diz respeito às *medidas de tendência central*, calculámos apenas a *média aritmética*, que consiste, segundo Tuckman (1994:370), na “soma dos resultados obtidos divididos pelo número deles”. A média aritmética permite, como referimos, ajuizar sobre o grau de adequação das respostas às temáticas em estudo.

Para leitura e interpretação dos valores das médias aritméticas encontrados, especificamente nas questões com respostas de tipo Likert, definimos três níveis, com base em Morgado (2000:126), tal como podemos ver no quadro que se segue (Quadro VII).

**Quadro VII - Valores da média e significado da avaliação**

Nível	Média de avaliação	Significado de avaliação
1	1,0 a 2,5	Claramente inadequado
2	2,6 a 3,5	Indefinição avaliativa
3	3,6 a 5,0	Claramente adequado

O ponto médio desta escala é o 3, reconhecendo-se que se inserem numa posição de indefinição avaliativa os valores situados entre 2,6 e 3,5. Valores inferiores a 2,6 demonstram juízos avaliativos claramente inadequados e valores superiores a 3,5 juízos avaliativos claramente adequados.

Quanto às *medidas de dispersão*, estas permitem complementar a “informação obtida através das medidas de localização, indicando se a variabilidade da observação é muito grande ou não” (Maroco & Bispo, 2003: 36).

No nosso caso, utilizámos apenas o *desvio-padrão*, que nos permite “avaliar o grau de dispersão das observações em torno da média” (Maroco & Bispo, 2003:37), demonstrando a variação da distribuição dos valores, o que possibilita aferir o grau de consenso entre os respondentes.

A partir dos valores obtidos do desvio padrão, interpretámos a sua variação de acordo com a seguinte escala (Quadro VIII), que retirámos de Morgado (2000:126).

**Quadro VIII - Valores do desvio-padrão e grau de consenso**

Valor do desvio-padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,29	Consenso alto
0,30 a 0,59	Consenso moderado/ alto
0,60 a 0,89	Consenso moderado/ baixo
mais de 0,90	Consenso baixo

Segundo o autor (*idem, ibidem*), de acordo com esta escala, o consenso

“é definido operacionalmente em termos de concentração das respostas numa das categorias avaliativas. Utilizámos, para este efeito, o desvio padrão que nos fornece indicadores sobre a unanimidade/ dispersão de respostas. Se o valor do desvio padrão for igual a zero, o consenso é total.”

#### **4.2- Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados que, segundo Bardin (1995:38), consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Tratando-se, essencialmente, de uma “análise estrutural”, utilizada em documentos de natureza variada, a análise de conteúdo permite “efetuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto e não apenas ao aparente” (Sousa, 2005:65).

De acordo com Vala (1986:104),

“trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise”.

Assim, e apesar de existirem outros tipos de unidades de análise, efetuámos a análise de conteúdo com base em dois tipos de unidades: 1 - unidade de registo; 2 - unidade de enumeração.

A *unidade de registo* (1) consiste numa “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2008: 130).

A *unidade de enumeração* (2) é a “unidade em função da qual se procede à quantificação” (Vala, 1986: 115), permitindo contabilizar as frequências das categorias.

Assim, e tal como referimos anteriormente, a análise de conteúdo foi usada para analisar as questões de resposta aberta presentes no questionário, bem como das informações recolhidas pelas entrevistas. Fizemos inicialmente um levantamento da informação contida no corpus de cada resposta (cf. anexo VI) para, posteriormente, ser organizada e apresentada em complementaridade com outras informações obtidas, de forma a compreendermos melhor qual a postura e opinião dos educadores e professores face ao nosso objeto de estudo.

## Capítulo V

### Apresentação e interpretação dos resultados

Neste capítulo procedemos à apresentação, análise e interpretação de dados recolhidos. Na opinião de Bogdan e Biklen (1994:205), a apresentação e análise dos dados

“é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

A apresentação dos resultados será desenvolvida em função das dimensões definidas, para o questionário e para a entrevista, uma vez que utilizámos estes dois tipos de métodos de recolha de dados, tendo os respetivos instrumentos de recolha sido construídos numa lógica de complementaridade.

Para facilitar a leitura dos dados, e por questão de tornar a leitura dos mesmos o mais globalizante possível, a apresentação considerará, sempre que possível, quer os dados obtidos nos questionários, tanto os dados estatísticos obtidos com recurso ao SPSS como as informações obtidas pela análise de conteúdo, realizada a partir das respostas abertas dos mesmos, quer as informações obtidas pelas entrevistas.

Para além dos procedimentos referidos, e ainda para facilitar e tornar menos maçadora a leitura dos resultados procedemos à elaboração de alguns gráficos, que podem reunir mais do que um item, dependendo dos aspetos específicos em análise.

A apresentação dos dados surgirá acompanhada da interpretação dos mesmos, tendo em conta a problemática central da investigação – *De que forma é que os diferentes atores (educadores de infância e professores do 1.º CEB) percecionam a articulação curricular na transição do Pré-escolar para o 1.º ciclo do Ensino Básico?* – e os objetivos definidos para a sua concretização: (1) Identificar conceções sobre articulação curricular dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo; (2) Averiguar que estratégias os educadores e os professores consideram ser facilitadoras da articulação curricular entre o ensino pré-escolar e o 1.º CEB; (3) Analisar a que práticas de articulação curricular os educadores/professores (não) recorrem na escola; (4) Identificar fatores que facilitem ou obstaculizem a articulação curricular.

## **1. Perceções sobre Articulação Curricular**

Como tivemos oportunidade de verificar, através da fundamentação teórica do presente trabalho, o conceito de articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB encontra-se muito pouco clarificado, tanto em termos de teóricos como ao nível das práticas. Partindo deste

pressuposto, tornou-se primordial perceber quais as percepções que os inquiridos que participaram neste estudo tinham sobre articulação curricular.

Perante um quadro com expressões relativas à articulação curricular, solicitamos que as ordenassem por ordem decrescente de importância, isto é, da mais importante (1) para a menos importante (5). Os resultados obtidos encontram-se inseridos no Quadro IX.

**Quadro IX – A articulação curricular na transição do Pré-escolar para o 1.º CEB**

	Mais Importante					Menos importante				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Etapa essencial no processo de desenvolvimento do currículo.	18,52%	7,41%	18,52%	18,52%	<b>37,04%</b>					
Conjunto de saberes que facilitam a aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado por parte dos alunos.	18,52%	25,93%	18,51%	<b>33,33%</b>	3,70%					
Conjunto de metodologias que garantem o desenvolvimento sequencial e progressivo do aluno	<b>25,93%</b>	22,22%	<b>40,74%</b>	3,70%	7,41%					
Forma de interligar as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar com o currículo do 1.ºCEB.	14,81%	<b>33,33%</b>	7,41%	25,93%	18,52%					
Troca de informação sobre os alunos e o seu processo de aprendizagem, entre o educador e o professor do 1.º CEB	<b>25,93%</b>	11,11%	14,81%	18,52%	29,63%					

De acordo com os dados do Quadro IX, constatamos que não há uma única expressão que se destaque como a mais importante, embora a escolha de mais de metade dos inquiridos se tenha dividido entre o **“Conjunto de metodologias que garantem o desenvolvimento sequencial e progressivo do aluno”** e a **“Troca de informação sobre os alunos e o seu processo de aprendizagem, entre o educador e o professor do 1.º CEB”** – com 25,93% e 25,93%, respetivamente. Esta repartição de opiniões não nos surpreende, uma vez que qualquer uma delas se reveste de especial importância. No entanto, permite-nos inferir que existem docentes para quem o recurso a metodologias na sala de aulas, que garantam um desenvolvimento sequencial e progressivo do aluno, acaba por se sobrepor, em termos de importância, à troca de informação que os professores possam fazer sobre esses processos. A situação inversa é de igual

forma válida, já que a percentagem de indivíduos que se inscrevem nesta posição é idêntica à anterior.

Esta posição assumida pelos professores nas respostas que deram aos questionários é corroborada pelos entrevistados, uma vez que sublinham que os dois procedimentos referidos proporcionam a “cooperação entre os docentes da escola” (E1) e “uma relação mais próxima entre as pessoas” dos vários ciclos de ensino (E2). Este entrevistado afirma, ainda, que essa proximidade permite “estipular um planeamento curricular” entre as partes interessadas e pressupõe a passagem de “informação ao próximo ciclo sobre os alunos, para o próximo ciclo poder atuar melhor no processo ensino-aprendizagem dos mesmos” (E2).

Seguindo as opções de importância tomadas pelos entrevistados, em segundo lugar é apontado o item que considera que a articulação curricular pode ser encarada como a **“Forma de interligar as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar com o currículo do 1.ºCEB”**(33,33%). Trata-se de uma possibilidade também corroborada pelos entrevistados, ao garantirem que se pode formalizar em “todas as atividades e parte letiva que é articulada entre os vários intervenientes”, trabalho este que “pode ajudar as crianças do 1.º ano a aprender de uma forma muito mais fácil, sobretudo a parte da leitura escrita, se for trabalhada a oralidade, a consciência fonológica.”(E5)

Atendendo a esta preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos, constatamos que 33,33% dos inquiridos selecionam em quarto lugar o item que visualiza a articulação curricular como um **“Conjunto de saberes que facilitam a aquisição de um conhecimento global, integrador e integrado por parte dos alunos”**, o que se pode traduzir num “conjunto de competências no percurso escolar da criança. (...) [num] trabalho articulado entre os diferentes ciclos de forma a avaliar a evolução da criança.”(E4), como refere um dos entrevistados. Concordamos com outros docentes que entrevistámos, ao afirmarem que o ensino deve fazer “uma interligação de todos os ciclos, de todas as fases do crescimento das crianças, desde a infantil, o 1.º ciclo e por aí fora”(E3), resultando num “trabalho que é desenvolvido com as crianças para que elas consigam fazer uma transição mais adequada, com uma base mais específica, para não ficarem tão assustadas” (E6).

Por último, verificamos que uma parte significativa de inquiridos (37,04%) considera como menos importante a expressão que caracteriza a articulação curricular como uma **“Etapa essencial no processo de desenvolvimento do currículo”**.

Explorado o conceito de articulação curricular, com base nas percepções que os inquiridos têm, impõe-se debruçarmo-nos sobre a importância da mesma no momento de transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. De acordo com uma professora do 1.º CEB, do Colégio em estudo,

“(...)a articulação curricular é muito importante, não só entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, mas entre todos os ciclos de ensino. Mas entre o pré-escolar e o 1.º ciclo é, se calhar, mais importante ainda, porque são ciclos muito diferentes e implicam coisas muito diferentes. E é importante um professor de 1.º ciclo ter algumas noções e algumas ideias de como são as crianças que vai receber ao nível dos seus métodos de trabalho, ao nível da sua forma de estar concentrado, são tudo pistas que depois ajudam o professor a estar muito mais atento e a orientar o seu trabalho mais especificamente para o desenvolvimento das crianças.”(E2)

Esta é, de facto, uma opinião partilhada por outros professores que salvaguardam que “a troca de aprendizagem e do conhecimento que os alunos trazem do [nível] anterior para o seguinte” é importante “para o progresso dos [mesmos]”(E3), uma vez que “há muita informação que é transmitida no pré-escolar que é muito importante para o 1.º ano, para o 1.º ciclo, [até] mesmo o próprio tipo de atividades que são feitas” (E5).

Esta passagem de informação pode ser feita com recurso a diferentes estratégias, tal como iremos ver mais à frente, e favorece, segundo alguns entrevistados, o arranque do 1.º ano sem se ter de “fazer [uma] sondagem dos pré-requisitos tão exaustiva” (E4). Isso permite que o professor de 1.º ciclo possa “atuar muito mais rapidamente sobre dificuldades sentidas pelas crianças, [pois], como sabemos, o 1.º ano é um ano muito complicado, porque é o ano em que elas aprendem a ler e a escrever e portanto se o professor tiver mais estratégias e mais pistas para poder fazer um trabalho mais personalizado, tanto melhor” (E2).

Na verdade, o recurso a diferentes estratégias “vai permitir que haja um trabalho muito mais concreto e muito mais holístico para ajudar a criança a desenvolver a sua aprendizagem, a desenvolver as suas competências, porque quando falamos em competências, falamos não só em adquirir conhecimentos” (E2), afirma um dos professores entrevistados.

Para além desta perspetiva mais pedagógica, a articulação curricular surge também como potencial estabilizador emocional para a criança, já que ao desenvolver um trabalho articulado ao nível de atividades, desde o pré-escolar, as crianças chegam ao 1.º CEB com “uma perspetiva diferente, ao invés de não saberem para onde vão” (E6).

As opiniões dos entrevistados permitem-nos concluir que a articulação curricular permite que “os professores possam estar todos juntos a desenvolver as competências e não apenas os



conhecimentos nas crianças” (E2), assumindo desta forma que a articulação curricular “facilita o estabelecimento de relações de trabalho, bem como o estabelecimento da articulação/promoção da continuidade” (E1), uma situação que, como vimos anteriormente, pressupõe um trabalho colaborativo e “uma troca de opiniões que é sempre vantajosa” (E5).

Em suma, a articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB impõe-se, como referem os inquiridos, como algo “essencial” (E7), “importante, fundamental e imprescindível” (E4), embora tenhamos consciência de que nem sempre acontece.

Antes de terminar não podemos deixar de referir que os professores consideram a articulação curricular como um procedimento útil para o desenvolvimento e o progresso dos alunos mas não recorrerem a ele com a frequência que seria desejável, sendo esta uma preocupação que deve merecer uma atenção especial. Na verdade, vários autores (Sacristán1988; Pacheco, 1996; Morgado, 2000) têm alertado para o facto de os professores se apropriarem rapidamente dos discursos de mudança mas depois não os incorporarem nas suas práticas curriculares quotidianas, um aspeto que deveria ser investigado e debatido com os próprios professores, por forma a modificar essa situação. Uma modificação que, por certo, traria melhorias importantes para a aprendizagem dos alunos.

## **2. Estratégias de Articulação Curricular**

De acordo com a linha investigativa que desenhamos, fomos nos apercebendo de que a articulação curricular acontece de diferentes maneiras, dependendo do agrupamento/ escola a que nos referimos e, principalmente, dos educadores e professores que aí trabalham.

Assim, foi nosso propósito perceber, junto dos inquiridos, quais as estratégias que consideravam mais adequadas para facilitar a articulação entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. Para o efeito, apresentámos cinco estratégias e solicitámos que as ordenassem por ordem decrescente de importância, isto é, da mais importante (1) para a menos importante (5). Os resultados obtidos são apresentados no quadro seguinte (Quadro X).

**Quadro X – Estratégias adequadas para facilitar a articulação entre o Pré-escolar e o 1.º CEB**

	Mais Importante					Menos importante				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.1. Conversas informais	3,70%	3,70%	<b>37,04%</b>	25,93%	29,63%					
2.2. Reuniões programadas para a articulação	<b>44,44%</b>	40,74%	14,81%	0%	0%					
2.3. Planificação conjunta de atividades curriculares que facilitem a transição do Pré-escolar para o 1.º CEB	<b>48,15%</b>	33,33%	7,41%	7,41%	3,70%					
2.4. Saídas conjuntas ao exterior	0%	7,41%	11,11%	25,93%	<b>55,55%</b>					
2.5. Realização de atividades recreativas/comemoração de festividades em espaços comuns do edifício	11,11%	18,52%	25,93%	<b>29,63%</b>	14,81%					

De acordo com as respostas dadas, percebemos que a maioria dos inquiridos assume a “Planificação conjunta de atividades curriculares que facilitem a transição do pré-escolar para o 1.ºCEB” (48,15%) e as “Reuniões programadas para a articulação” (44,44%) como as estratégias que mais facilitam o desenvolvimento da articulação curricular entre estes dois níveis de ensino.

Não deixa de ser interessante que os inquiridos releguem para posições de menos importância as saídas conjuntas ao exterior e a realização de atividades em comum no agrupamento/escola, o que nos permite inferir que os docentes em causa assumem que a articulação curricular é, sobretudo, da sua esfera de responsabilidades e competências.

Na verdade, apercebemo-nos, quer pelos resultados apurados no inquérito, quer pelas entrevistas realizadas, de que no Colégio a estratégia tida como mais importante e recorrente são as reuniões que acontecem “apenas no início do ano letivo, após a atribuição dos alunos aos professores do primeiro ciclo”, durante as quais “a educadora apresenta o que acha importante referir em relação a cada aluno que foi seu” (E1), conteúdo este que se resume, segundo outra professora da mesma instituição, à “identificação dos alunos, um pouco do comportamento deles e mais nada assim de significativo” (E3). Ora, esta constatação reforça o que referíamos atrás – os professores apropriam-se dos discursos de mudança, mas não os utilizam para mudar e melhorar as práticas que desenvolvem.

No entanto, o trabalho de articulação curricular desenvolvido nas escolas do agrupamento em estudo vai mais longe. Segundo uma professora entrevistada, “há bastantes reuniões [e organizam-se] atividades em parceria com os colegas de diferentes ciclos.” (E4), o que espelha os valores referidos anteriormente, embora reconheça que muito há a fazer nesse domínio.

Sendo considerada, por maioria (55,55%), como estratégia menos importante, as “saídas conjuntas ao exterior”, a qual realmente não foi mencionada por nenhum dos nossos entrevistados, esta posição reforça a ideia que referimos atrás de que os professores assumem a articulação curricular mais como um procedimento que eles podem implementar do que uma forma de envolver os alunos e de os responsabilizar, também pela sua concretização.

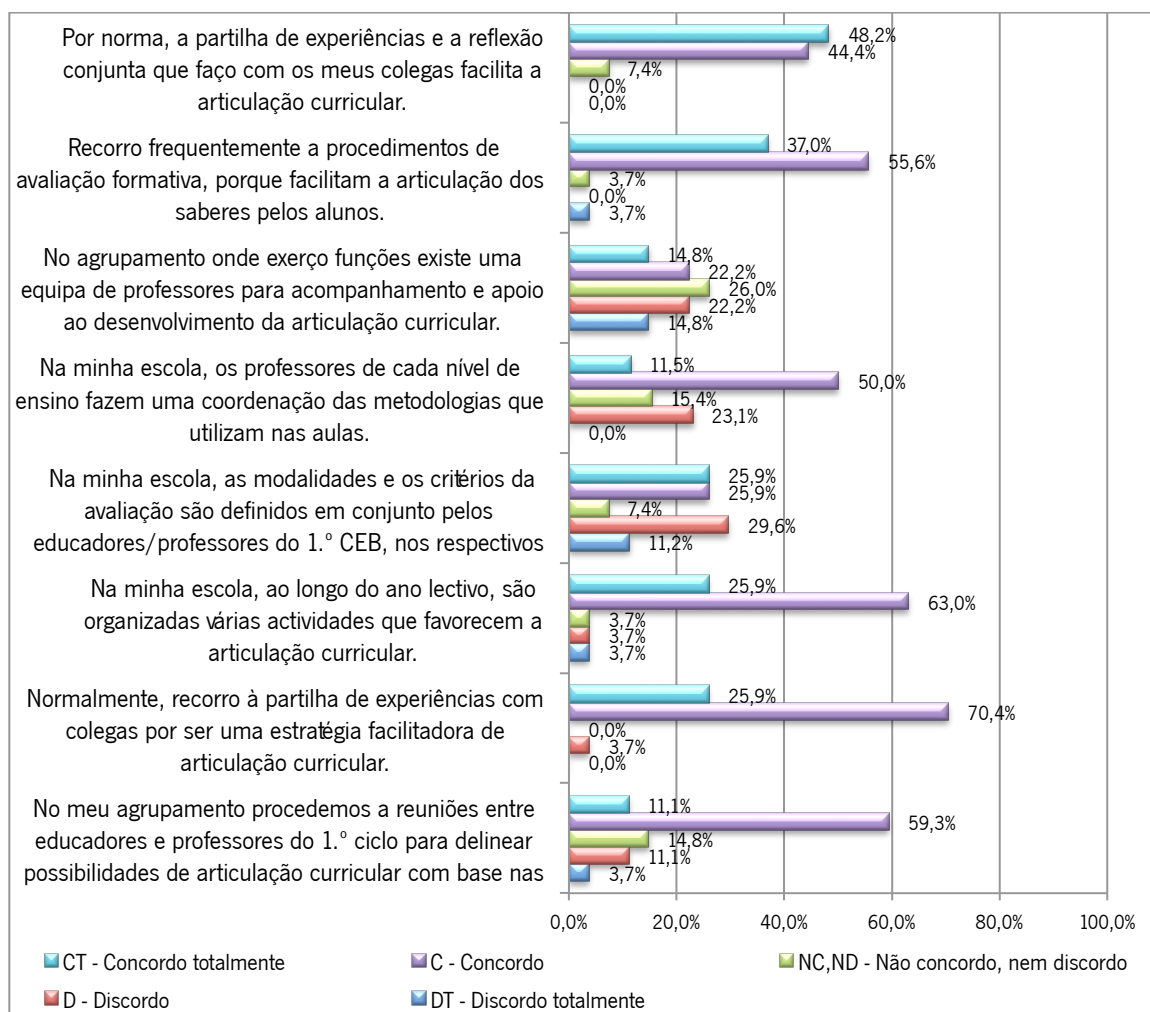
Uma última nota para referir que, de certa forma, os professores valorizam as “Conversas informais” que têm com os colegas, o que nos permite supor que aí se decide muitas das atividades que podem vir a desenvolver em conjunto, atividades essas que podem envolver ou não os alunos.

### **3. Práticas de Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB**

Embora os inquiridos identifiquem e clarifiquem estratégias facilitadoras de articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, temos de ter presente que estas podem ser postas em prática pelos mesmos, no agrupamento/ escola onde lecionam.

Para averiguar o que se passa na realidade, definimos um conjunto de itens que nos permitissem avaliar as práticas de articulação desenvolvidas pelos inquiridos, na escola onde lecionam, contemplando metodologias de ensino, de articulação de conteúdos com vista à elaboração de planificações conjuntas de adequação do currículo, ao desenvolvimento de atividades de articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB, à existência de uma equipa de professores para acompanhar a articulação curricular, à partilha de experiências com colegas e à construção de instrumentos de avaliação conjuntos, passando pela necessidade de conhecer o programa das outras disciplinas/áreas curriculares.

No gráfico VII, apresentam-se os itens desta dimensão do questionário e as opiniões expressas pelos professores inquiridos.



**Gráfico VII – Elementos/ Práticas de articulação curricular**

De acordo com o posicionamento manifestado pelos inquiridos, através de respostas numa escala do tipo Likert (escala discreta de cinco níveis), e depois de termos feito a análise dos resultados através de operações de estatística descritiva, obtivemos as médias (M) das respostas, bem como os valores do respetivo desvio-padrão (DP), dados que apresentamos no Quadro XI.

**Quadro XI – Valores da média e do desvio-padrão relativos às práticas de articulação curricular**

<b>Práticas de articulação curricular</b>	<b>Média (M)</b>	<b>Desvio Padrão (DP)</b>
Por norma, a partilha de experiências e a reflexão conjunta que faço com os meus colegas facilita a articulação curricular.	<b>4,38</b>	0,637
Recorro frequentemente a procedimentos de avaliação formativa, porque facilitam a articulação dos saberes pelos alunos.	<b>4,23</b>	0,863
No agrupamento onde exerço funções existe uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular.	<b>3,8</b>	1,262
Na minha escola, os professores de cada nível de ensino fazem uma coordenação das metodologias que utilizam nas aulas.	3,5	0,99
Na minha escola, as modalidades e os critérios da avaliação são definidos em conjunto pelos educadores/professores do 1.º CEB, nos respetivos conselhos de docentes.	3,31	1,436
Na minha escola, ao longo do ano letivo, são organizadas várias atividades que favorecem a articulação curricular.	<b>4,04</b>	0,916
Normalmente, recorro à partilha de experiências com colegas por ser uma estratégia facilitadora de articulação curricular.	<b>4,15</b>	0,613
No meu agrupamento procedemos a reuniões entre educadores e professores do 1.º ciclo para delinear possibilidades de articulação curricular com base nas orientações/programas destes dois níveis de ensino.	<b>3,62</b>	0,983

Após análise do quadro anterior, constatamos que existem práticas que merecem concordância (M superior a 3,6) pelos nossos inquiridos, uma vez que são desenvolvidas pelos mesmos nas escolas onde lecionam.

**A partilha de experiências e a reflexão conjunta com os colegas** surgem como estratégias facilitadoras de articulação curricular que gozam de concordância moderada/alta (DP inferior a 0,7), traduzindo o quão fundamentais são tais práticas, como refere uma educadora entrevistada ao sinalizar a importância de “haver muito diálogo, muita interajuda”(E7).

Analisando as frequências obtidas nas respostas verificámos que, relativamente a este item – partilha de experiências e reflexão conjunta – uma esmagadora maioria (92,6%) reconhece-a como fundamental ao nível da articulação curricular, existindo apenas 7,4% que não se pronunciam sobre o assunto, facto corroborado por 96,3% que concordam que a partilha de experiências com colegas pode ser facilitadora de articulação curricular.

Relativamente à **organização de atividades que favorecem a articulação curricular**, 88,9% dos inquiridos assumem usar esta estratégia durante o ano letivo. Apesar de haver concordância nas respostas (M 4,04), as mesmas traduzem um consenso moderado/baixo (DP 0,916), o que se pode justificar por esta estratégia ser usada apenas nas escolas da rede pública, de acordo com as informações que obtivemos nas entrevistas.

Trata-se de uma situação que vai de encontro à informação disponibilizada por uma das professoras do Agrupamento de Escolas em estudo, que revelou que na sua escola “[têm] reuniões de articulação com as educadoras (...) onde [determinam] atividades que [possam] fazer em comum com as crianças” (E4).

Segundo a mesma professora, estas atividades passam por

“[Levar] os meninos que estão a terminar a pré a irem, antecipadamente, a algumas aulas do 1.º ciclo, para que eles assistam a aulas e possam começar a perceber certas regras. [Fazer] atividades, no próprio estabelecimento, para a pré, ou seja, os nossos meninos vão às aulas da pré, contar-lhes umas historinhas, fazer com eles jardinagem, para que haja mais relacionamento entre os alunos” (E4).

Outra professora do mesmo agrupamento, mas de outra escola, assegurou-nos que fazem “uma reunião de articulação entre a colega do pré-escolar, 1.º ano e 4.º ano.”, na qual tentam “realmente pensar em atividades, as três, para fazer no ano seguinte” (E5). A docente entrevistada afirma, ainda, que na sua escola esta interação costuma acontecer, principalmente quando o professor tem uma turma de 4.º ano, em que a educadora leva

“os meninos à minha sala, eu tinha o 4.º ano, ela levava os meninos que iam para o 1.º ano à minha sala, eles ficavam lá, ela dava-lhes trabalho, eles ficavam lá, viam, falavam comigo, eu corrigia os trabalhos, (...) para eles se habituarem a mim, porque já sabiam que no ano seguinte eu ia ser professora deles. Esses trabalhinhos que não são nada de transcendental, mas que já ajuda pelo menos os meninos a perceber como vai ser e ver qual a realidade que os espera no ano seguinte(...)” (E5)

Quanto às **reuniões entre educadores e professores do 1.º ciclo para delinear possibilidades de articulação curricular**, com base nas orientações/programas destes dois níveis de ensino, embora a maioria dos inquiridos (70,4%) assegure que essas reuniões são feitas, existe ainda uma percentagem significativa de inquiridos que discorda de tal afirmação (14,8%) ou não se pronuncia sobre o assunto (14,8%). Daí verificarmos que apesar de surgir no gráfico anterior como uma estratégia claramente adequada, goza de um consenso baixo (DP=0,983), o que pode dever-se ao facto dessas reuniões se realizarem, embora não se tenham em especial consideração as orientações curriculares, nem os programas do 1.º CEB.

Segundo uma professora de uma escola da rede pública, por norma, nestas reuniões são definidas algumas atividades “realmente articuladas”, procurando idealizar-se o que se espera de uma criança à saída do pré-escolar e/ou na entrada no 1.º ano, uma vez que “tentamos fazer uma listinha” (E5), onde se inscrevam essas competências. Porém, somos compelidos a concluir que esta não é uma prática formalizada.

Ainda seguindo esta linha de pensamento, é interessante percebermos como a maioria dos inquiridos (92,6%) assume que o conhecimento das orientações curriculares/programas que o educador/professor leciona é fundamental para a concretização da articulação curricular, embora nas práticas não sejam alvo da atenção que mereciam.

Retomando a primeira prática de articulação curricular presente no gráfico, que incide na **existência de uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular**, e apesar de reunir um consenso baixo(DP=1,262), julgamos pertinente analisá-la, apenas porque, tal como temos visto o trabalho de articulação curricular no Colégio em estudo se resume, como afirma uma das entrevistadas, há existência de uma reunião entre “a educadora, a professora que os vai receber e a direção”, reunião essa onde “a educadora passa algumas informações à professora, ao nível de estratégias, ao nível de forma de ser e de estar das crianças”, embora seja “o único momento que existe”(E2).

Porém, apesar de ser o único momento que existe, envolve também a direção do Colégio. Esta ideia foi corroborada por uma educadora da mesma instituição que assumiu que se desenvolvem “reuniões de conhecimento de grupo e do trabalho que vai [sendo] desenvolvido ao longo do ano, (...) com professores e educadores”, tendo referido que a este trabalho acresce “o trabalho que a psicóloga desenvolve com as crianças dos 5 anos, basicamente, no 3º período, [dando-lhes] uma luz, uma perspetiva, daquilo que os pode esperar”. Ou seja, apesar de no Colégio não existir um trabalho de articulação curricular com as crianças, o trabalho de troca de informação entre profissionais envolve, também, a direção e a psicóloga da instituição.

Um outro aspeto importante do trabalho desenvolvido por estes profissionais diz respeito à avaliação formativa. Confrontados com a possibilidade de recorrerem a esta modalidade de avaliação, constatamos que a maioria dos inquiridos (92,6%) afirma que recorre a **procedimentos de avaliação formativa** como estratégia de articulação curricular, uma vez que essa modalidade de avaliação facilita a articulação dos saberes pelos alunos. Dos restantes,

3,7% assume que não recorre a esse tipo de avaliação, assumindo que não facilita a articulação de saberes pelos alunos; 3,7% não se pronuncia sobre o assunto.

De acordo com uma professora de uma escola do agrupamento em estudo, “no final do ano, [preparam-se] fichas diagnósticas com as educadoras, para vermos as competências que eles têm que atingir na pré, para as verificarmos na primeira semana de aulas” (E4). Contudo, a prática tem demonstrado que muitos dos procedimentos de avaliação deste teor acabam por se resumir a ações pontuais, que contrariam o caráter contínuo com que devia recorrer-se a esses procedimentos de avaliação.

Seguindo esta perspetiva de avaliação, julgamos pertinente perceber se, nas escolas em estudo, **as modalidades e os critérios da avaliação são definidos em conjunto pelos educadores/professores do 1.º CEB**, nos respetivos conselhos de docentes. De acordo com os resultados obtidos, constatámos que 51,8% assumem esta prática, enquanto 40,8% não a desenvolvem, o que se traduz num consenso baixo (DP=1,436).

Ainda nesta perspetiva, apurámos que nas escolas a que pertencem 61,5% dos inquiridos, **os professores de cada nível de ensino fazem uma coordenação das metodologias que utilizam nas aulas**. Embora 15,4% dos respondentes não se tenha pronunciado, o consenso entre os inquiridos sobre esta prática é baixo, o que denota uma clara dispersão de posições sobre este assunto.

Em suma, podemos referir que, nestas escolas tão próximas geograficamente, as práticas de articulação curricular começam a ser uma realidade (Q2,Q12,Q23), embora ainda se esteja “numa fase muito elementar.”(Q10,Q11).

Enquanto que em algumas escolas “a articulação curricular cinge-se a um ou dois momentos aquando da real transição dificultando, dessa forma, o trabalho dos professores.”(Q1,Q19,Q20), noutras desenvolvem-se “várias atividades que [envolvem] os alunos do pré-escolar com os alunos do 1.º ciclo (...), [o que possibilita] uma melhor integração dos alunos na dinâmica de outros escalões etários”(Q9) e “facilita o trabalho dos educadores/professores”(Q21).

Apesar das práticas efetivas que existem, ou não, em cada escola, os educadores/professores têm consciência da importância da articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB. Uma professora do Colégio em estudo afirma ser necessário que “os professores, que poderão receber as crianças, e os educadores programem em conjunto atividades e estabeleçam comunicação, tanto no que diz respeito ao empenho, como a estratégias de ação”(E1). Uma



posição corroborada por outra docente, ao afirmar que a articulação curricular é “um processo, que deve estar sempre em desenvolvimento”(E7), devendo, por isso, “alargar-se no tempo e envolver de forma ativa educadores e professores”(Q1).

De acordo com uma educadora que integrou o estudo,

“quando os miúdos saem das nossas mãos se houver o diálogo e a tal conferência com os professores, os professores já sabem mais ou menos em que parâmetro é que eles estão. (...) se houver um feedback de trás é essencial (...) Quando eu fazia os relatórios descritivos de cada miúdo para as minhas colegas era meio caminho andado para elas começarem logo o início do ano e ser sempre... e facilita muito.”(E7),

Verificamos, assim, que as estratégias definidas na escola, para além do contacto entre profissionais, do diálogo e da partilha, podem passar pelo registo, com a elaboração dos relatórios descritivos referentes a cada criança, o que pode ser uma mais valia informativa, quando a criança muda de escola/ agrupamento.

#### **4. Fatores que facilitam ou dificultam a Articulação Curricular**

Após analisarmos a importância da articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB, bem como as práticas que se desenvolvem em cada instituição, impunha-se averiguar que fatores os professores consideram que facilitam ou dificultam a sua concretização.

Para o efeito, colocámos algumas questões aos inquiridos com itens, relacionados com esta dimensão, de maneira a compreendermos melhor qual a posição que têm sobre alguns aspetos que podem interferir na articulação curricular, favorecendo-a ou dificultando-a. De entre esses aspetos, salientam-se a criação dos agrupamentos, a burocracia a que estão sujeitas as práticas docentes, a formação inicial, os hábitos de trabalho colaborativo, o sucesso dos alunos, entre outros.

Os inquiridos tiveram de se posicionar perante as afirmações fornecidas, manifestando as suas opiniões através de respostas numa escala de tipo Likert, o que nos permite perceber a posição dos inquiridos sobre esses aspetos associados às práticas da articulação curricular (Gráfico VIII).

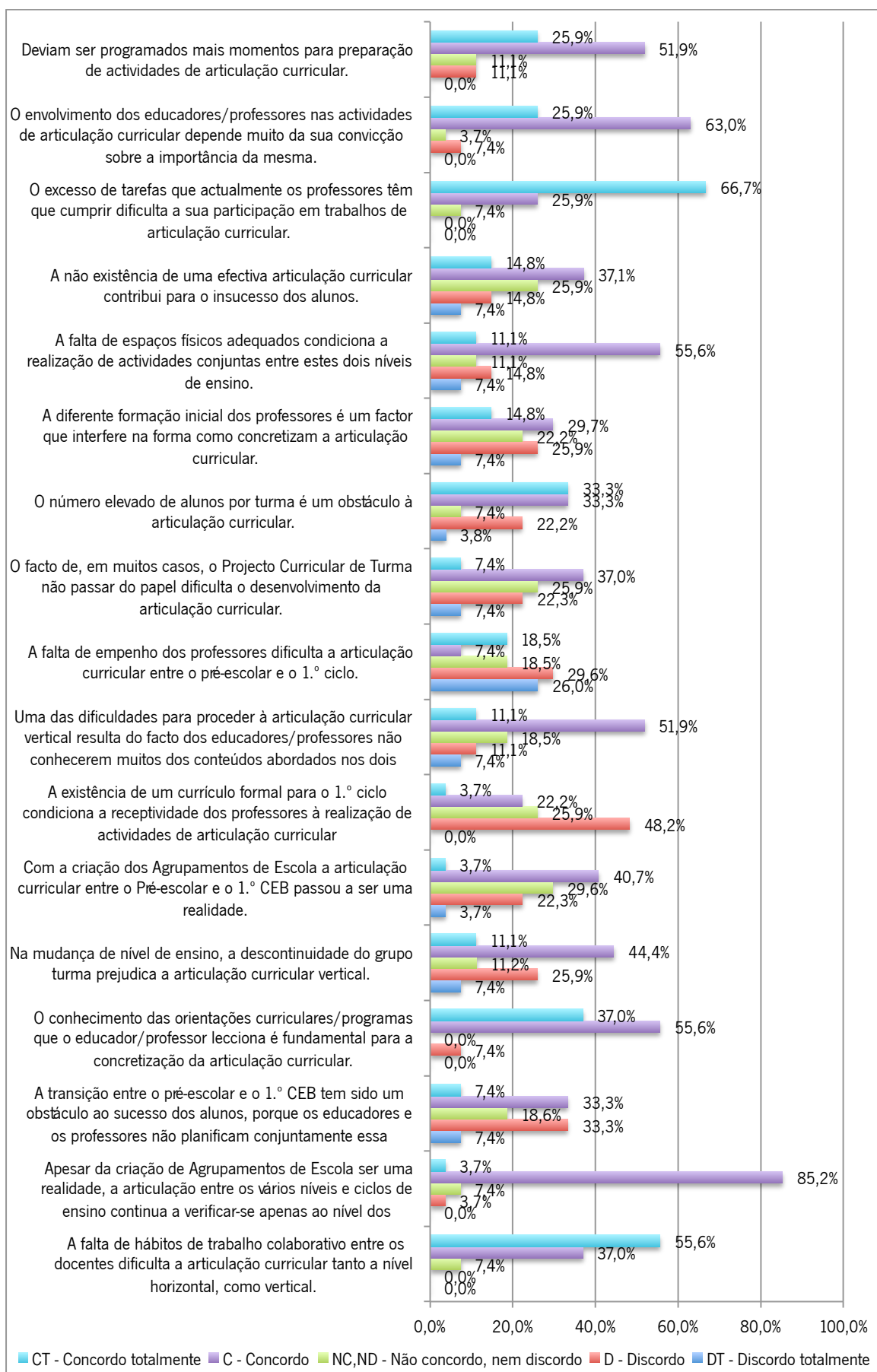


Gráfico VIII - Fatores que facilitam ou dificultam a articulação curricular

A média da avaliação das respostas em relação às afirmações deste bloco de questões e o seu grau de dispersão encontram-se expressos no quadro seguinte (Quadro XII).

**Quadro XII – Valores da média e do desvio-padrão relativos aos fatores que facilitam ou dificultam a articulação curricular**

<b>Fatores que facilitam ou dificultam a Articulação Curricular</b>	<b>Média (M)</b>	<b>Desvio Padrão (DP)</b>
Deviam ser programados mais momentos para preparação de atividades de articulação curricular.	<b>3,92</b>	0,935
O envolvimento dos educadores/professores nas atividades de articulação curricular depende muito da sua convicção sobre a importância da mesma.	<b>4,15</b>	0,675
O excesso de tarefas que atualmente os professores têm que cumprir dificulta a sua participação em trabalhos de articulação curricular.	<b>4,58</b>	0,643
A não existência de uma efetiva articulação curricular contribui para o insucesso dos alunos.	3,46	1,067
A falta de espaços físicos adequados condiciona a realização de atividades conjuntas entre estes dois níveis de ensino.	3,54	1,104
A diferente formação inicial dos professores é um fator que interfere na forma como concretizam a articulação curricular.	3,23	1,210
O número elevado de alunos por turma é um obstáculo à articulação curricular.	<b>3,69</b>	1,289
O facto de, em muitos casos, o Projeto Curricular de Turma não passar do papel dificulta o desenvolvimento da articulação curricular.	3,19	1,096
A falta de empenho dos professores dificulta a articulação curricular entre o pré-escolar e o 1.º ciclo.	2,69	1,436
Uma das dificuldades para proceder à articulação curricular vertical resulta do facto dos educadores/professores não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nos dois níveis de ensino.	3,5	1,105
A existência de um currículo formal para o 1.º ciclo condiciona a receptividade dos professores à realização de atividades de articulação curricular	2,81	0,921
Com a criação dos Agrupamentos de Escola a articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.º CEB passou a ser uma realidade.	3,19	0,962
Na mudança de nível de ensino, a descontinuidade do grupo turma prejudica a articulação curricular vertical.	3,26	1,196
O conhecimento das orientações curriculares/programas que o educador/professor leciona é fundamental para a concretização da articulação curricular.	<b>4,22</b>	0,801

A transição entre o pré-escolar e o 1.º CEB tem sido um obstáculo ao sucesso dos alunos, porque os educadores e os professores não planificam conjuntamente essa mudança.	3	1,144
Apesar da criação de Agrupamentos de Escola ser uma realidade, a articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino continua a verificar-se apenas ao nível dos normativos	3,89	<b>0,506</b>
A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes dificulta a articulação curricular tanto a nível horizontal, como vertical.	4,48	0,643

Assumindo a nossa linha investigativa, considerámos pertinente perceber se com **a criação dos Agrupamentos de Escola** a articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.º CEB tinha passado a ser uma realidade. Embora 29,6% não tenham opinião sobre o assunto, 44,4% dos inquiridos assume que este foi um fator que impulsionou essa prática, observando-se, que muito embora a opinião seja aceite como válida ( $M=3,19$ ), esta é uma opinião que gera pouco consenso entre os inquiridos ( $DP=0,962$ ). Uma situação confirmada pelos 26,0% dos inquiridos que têm uma opinião contrária.

Curiosamente, e aproveitando a importância dos Agrupamentos de Escolas na articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino, constatamos que a grande maioria (88,9%) dos inquiridos concorda que **apesar da criação dos Agrupamentos de Escolas, a articulação curricular verifica-se apenas ao nível dos normativos**, havendo apenas 7,4% que não exprimiram a sua opinião sobre o assunto. Uma situação que nos permite perceber que este é entendido por muitos como um fator que pode dificultar o desenvolvimento da articulação curricular ( $M=3,89$ ), uma vez que há um consenso moderado alto ( $DP=0,506$ ) ao nível das opiniões recolhidas junto dos inquiridos.

Este panorama permite-nos reconhecer que, de facto, e de acordo com a opinião de um professor inquirido, os educadores e professores do 1.ºCEB “[estão] mais despertos para essas práticas, mas devem melhorar bastante” (Q26).

Assim, e de acordo com os resultados obtidos na nossa investigação, existem fatores que os professores consideram que facilitam e favorecem a articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1.ºCEB, apesar de não deixarem de reconhecer que esta foi impulsionada pelos normativos.

Segundo uma professora do Colégio em estudo, “o fator principal será o bom clima, que poderá existir entre os professores e os educadores.”(E2), o que é corroborado por uma educadora de um JI do agrupamento em estudo, que considera serem fatores determinantes “a escola onde

estou integrada, os próprios professores,...” (E7), percebemos assim que toda a dinâmica promovida pela articulação curricular está muito dependente da ação dos educadores/ professores nas escolas.

Portanto, se estes profissionais “se fecharem nas suas salas de aula e não se abrirem e não souberem dar-se bem com os outros professores e educadores, isso é logo um bloqueio muito grande” (E2).

Ainda seguindo esta linha dos normativos e documentos legais, averiguámos que, para 44,4% dos inquiridos, o facto de o **Projeto Curricular de Turma não passar do papel** é um dos fatores que mais dificulta a articulação curricular. Embora este seja um tópico que não gera consenso entre os inquiridos (DP=1,096), é considerado válido (M=3,19).

Voltando às práticas de articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB, constatámos que a maioria dos inquiridos (77,8%) defende que **deviam ser programados mais momentos para preparação de atividades de articulação curricular**, tal como podemos verificar no gráfico VIII. Neste tópico, a postura tomada pelos inquiridos (M=3,92) traduz uma clara adequação das opiniões manifestadas, apesar do baixo nível de consenso (DP=0,935), entre os respondentes.

Esta perspetiva tem em conta a planificação da articulação curricular, a qual beneficia do reforço do trabalho de equipa entre os profissionais dos dois níveis de ensino, opinião expressa por um dos inquiridos quando sugere que “é pertinente “diluir” um pouco mais estes dois ciclos (Pré-escolar/1.º CEB) em que professoras e educadoras pudessem, simultaneamente, em momentos programados, colaborarem em conjunto na articulação entre o Pré-escolar e o 1.º CEB” (Q20).

Outra dificuldade sentida pela maioria dos inquiridos (66,7%), no âmbito da articulação curricular, é **a falta de espaços físicos adequados à realização de atividades conjuntas** entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB, uma vez que se tratam de dinâmicas que envolvem muitas crianças, o que se torna difícil de gerir em termos de espaço físico. Apesar de 22,2% discordarem deste fator, os valores de resposta são aceitáveis (M=3,54), embora traduzam um consenso baixo (DP=1,104), o que denota a posição ambígua patenteada pelos professores e educadores a este nível.

Um outro fator tido como fundamental, pela maioria dos inquiridos (92,6%), para a concretização da articulação curricular é **o conhecimento das orientações curriculares/programas que o educador/professor leciona**. De acordo com o quadro XII, verificamos que apesar de ser um item claramente adequado (M=4,22), o consenso de resposta

é moderado/baixo, o que traduz uma dispersão ao nível das respostas. Os restantes inquiridos (7,4%) discordam deste facto.

Ainda nesta perspetiva do conhecimento dos conteúdos, tentamos perceber se o facto dos **educadores/professores não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nos dois níveis de ensino** constitui uma dificuldade ao desenvolvimento da articulação vertical. Assim, e de acordo com os resultados do gráfico VIII, concluímos que 63% dos inquiridos concordam com esta ideia, uma vez que o desconhecimento dos conteúdos lecionados limita a definição e a exigência de conhecimentos que se podem fazer aos alunos, no âmbito das atividades de articulação. No entanto, não devemos esquecer que 18,5% não têm opinião e que apesar do valor da média de respostas ( $M=3,5$ ) ser aceitável, a dispersão de respostas traduz também um consenso baixo ( $DP = 1,105$ ) acerca deste assunto.

Curiosamente, e de acordo com as respostas dos inquiridos, constatamos que a maioria deles (55,6%) não aponta a **falta de empenho dos professores** como uma dificuldade para o desenvolvimento da articulação curricular, embora ao analisarmos o indicador de dispersão de respostas ( $DP = 1,436$ ), percebemos que o consenso sobre esta questão é muito baixo. Esta situação traduz uma clara ambiguidade nas posições assumidas pelos professores, uma vez que em questões anteriores assumiam que a articulação era, essencialmente, da sua esfera de competências.

Seguindo esta lógica de empenho e atenção por parte dos professores, torna-se pertinente focar as palavras de uma professora entrevistada quando refere que “a liderança de um colégio ou de uma escola também faz toda a diferença. Se a direção promover [situações de articulação curricular] e se mostrar aberta e não [impuser] a sua maneira de ser e de estar, também facilita a articulação curricular” (E1), o que de certa forma pode despoletar o empenho dos profissionais que lecionam nestes locais. Contudo, se este aspeto é muito importante, ele não justifica que os professores não assumam uma posição clara e esclarecida em relação à articulação curricular.

Neste sentido, é interessante perceber que a maioria dos educadores/ professores (92,6%) apontam a **falta de hábitos de trabalho colaborativo** como uma dificuldade ao desenvolvimento da articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB, uma vez que estes profissionais sugerem, como vimos anteriormente, que é fundamental para o desenvolvimento da articulação um trabalho de cooperação entre os mesmos, o que é comprovado pelo valor obtido

pela média ( $M=4,48$ ), apesar do desvio padrão espelhar um consenso moderado/ baixo ( $DP=0,643$ ) entre os respondentes.

Esta situação é corroborada por uma das professoras entrevistadas que acredita ser “mediante o entendimento dessas práticas ou estabelecimento de estreitas relações de trabalho entre educadores e professores, [na] programação de atividades conjuntas e na previsibilidade das mesmas, que se situa o cerne da organização de atividades que sejam inovadoras e que promovam a mudança”(E1).

Tendo em conta a opinião de uma outra professora, é fundamental, num momento inicial de articulação curricular, “o empenho de todos. E depois o esforço para que exista de facto uma articulação, que não se limite a ficar registado em ata e não seja posta em prática, porque não houve tempo ou por outro motivo qualquer.”(E4)

Ainda neste sentido, verificamos que a maioria dos inquiridos (88,9%) assume que **o envolvimento dos educadores/professores nas atividades de articulação curricular depende muito da sua convicção sobre a importância da mesma**. Ou seja, há uma posição bem marcada por parte destes profissionais ( $M=4,15$ ), que nos permite assumir que este fator pode ser, de facto, uma condicionante ao desenvolvimento da articulação curricular, embora lhe esteja subjacente um consenso moderado baixo ( $DP=0,675$ ). Dito de outra forma, a articulação pode ser uma realidade sobretudo se os professores quiserem.

Esta postura prende-se, segundo uma das entrevistadas, com um fator fundamental

“haver vontade, tanto da parte da educadora como da parte dos professores. Havendo essa vontade, depois é uma questão de imaginar atividades e estratégias, porque é sempre um bocado difícil, quem está do lado de cá, quem é professor, está sempre à espera de alguma coisa, que os meninos venham com uma série de competências trabalhadas. Mas é sempre complicado estar a entrar no trabalho do colega do pré-escolar. O colega do pré escolar pode ter uma forma de trabalhar que pode ser melhor ou pior e é sempre um bocado mais complicado entrar e dizer podias trabalhar isto, porque há muita gente que não tem essa noção e não tem a noção de que as crianças realmente podem ser trabalhadas a diferentes níveis sem ser aquele trabalhinho de papel, mas que há tanta coisa que se pode fazer para que eles no 1.º ciclo estejam mais recetivos”(E5).

Apesar desta visão, é interessante perceber que são, normalmente, os professores do 1.ºCEB quem assume esta postura, o que comprova que não é **a existência de um currículo formal para o 1.º ciclo que condiciona a recetividade dos professores à realização de atividades de articulação curricular**, opinião partilhada por 48,1% dos nossos inquiridos,

sendo que 25,9% não têm opinião, postura que apesar de espelhar um baixo consenso ( $DP=0,921$ ), evidencia um juízo claramente adequado ( $M=2,81$ ).

De ressaltar um aspeto bastante interessante, identificado por 92,6% de inquiridos, que assume que **o excesso de tarefas que atualmente os professores têm que cumprir dificulta a sua participação em trabalhos de articulação curricular**. Trata-se de uma posição claramente adequada ( $M=4,58$ ), embora a dispersão de respostas resulte num consenso moderado/baixo ( $DP=0,643$ ). Esta opinião é partilhada por um inquirido (Q15) e uma educadora (E7) entrevistados, ao assumirem que nas escolas “a burocracia é demasiada, as reuniões são demoradas e os professores, na sua maioria, andam desmotivados”.

Do ponto de vista de alguns dos inquiridos (44,5%), **a diferente formação inicial dos professores** influencia a concretização da articulação curricular, tendo em conta que 22,2% não se manifesta nem a favor nem contra este fator. Sendo a articulação curricular uma questão teórica recente e que se encontra ainda em fase de implementação, ou seja, numa dimensão prática ainda em fase de andamento, faz sentido que os professores formados mais recentemente estejam mais conscientes desta realidade e munidos de teorias e estratégias que a possibilitem, enquanto que os professores que já trabalham há algumas décadas tenham consciência da necessidade da articulação curricular mais pelas suas próprias vivências e experiência profissional. Esta realidade pode, por outro lado, explicar o facto das respostas obtidas revelarem pouca unanimidade ( $DP=1,210$ ), uma vez que os professores podem apostar em formações contínuas e desenvolver um trabalho de partilha nas escolas onde lecionam, que não os levam a considerar a formação inicial um fator determinante na forma como percecionam ou desenvolvem a articulação curricular.

Neste sentido, um dos inquiridos assume que “para a existência de uma articulação curricular benéfica para o desenvolvimento das crianças era/é necessário mais formação e empenho por parte dos educadores” (Q19), o que é corroborado por uma professora entrevistada quando assume que “muitas vezes é mesmo a mentalidade das pessoas que vai impedir que as coisas funcionem” (E4).

Passando à análise de fatores mais relacionados com os alunos, reconhecemos que para 66,6% dos profissionais em estudo **o número elevado de alunos por turma** é um obstáculo à articulação curricular, já que pode tornar mais complicada a gestão das atividades desenvolvidas e do próprio espaço. Apesar de os valores obtidos traduzirem este indicador como claramente



adequado ( $M=3,69$ ), devemos ter em conta que existe uma clara dispersão nas respostas dadas, o que revela um consenso baixo ( $DP=1,289$ ).

Continuando com o foco nos alunos, constatamos que para 55,5% dos inquiridos **a descontinuidade do grupo turma**, na mudança de nível de ensino, prejudica a articulação curricular vertical, uma vez que na transição há muitos alunos que mudam de escola, para os quais este trabalho de articulação curricular acaba por não ser significativo, já que transitam para uma realidade desconhecida, enquanto que os colegas do mesmo grupo, podem já estar familiarizados com o espaço, o professor e as próprias regras da sala de aula, tal como tivemos oportunidade de referir, quando da abordagem das estratégias.

Perante este cenário é compreensível que haja dispersão ao nível das respostas ( $DP=1,196$ ), a qual traduz um consenso baixo, uma vez que esta perspetiva pode estar muito relacionada com a perspetiva que o professor tem sobre o trabalho que pode ser desenvolvido no âmbito da articulação curricular.

Esta opinião é corroborada por uma das professoras entrevistadas que defende que

“é muito fácil falarmos, mas para termos reunião com as educadoras de uma turma inteira, porque muitas vezes os alunos vêm de escolas diferentes, há muita coisa que se vai perder, há muito trabalho que fica para trás. Também é preciso que as educadoras, já que não têm essas reuniões, se apliquem num bom relatório individual do aluno”(E4).

Assim, e de acordo com uma educadora entrevistada, “o facto de os alunos estarem no mesmo colégio, apesar de ser um outro ciclo, (...) é uma grande vantagem”(E6).

Perspetivando a articulação curricular como elemento influenciador do sucesso/insucesso dos alunos, tentamos perceber se **a transição entre o pré-escolar e o 1.º CEB tem sido um obstáculo ao sucesso dos alunos, porque os educadores e os professores não planificam conjuntamente essa mudança**. Segundo os dados obtidos (Gráfico VIII), percebemos que as opiniões se dividem completamente ( $M=3$ ), havendo 40,7% que concordam e 40,7% que discordam. Pensamos que esta dispersão de respostas ( $DP=1,144$ ), pode estar condicionada pelo facto de se associar o momento de transição à falta de planificação conjunta dessa mudança, uma vez que quando confrontados com o indicador isolado, tal como veremos de seguida os resultados mudam.

Na verdade, 51,9% dos inquiridos assume que **a não existência de uma efetiva articulação curricular contribui para o insucesso dos alunos**, ou seja, o facto de não se

desenvolver articulação curricular acaba por poder influenciar o insucesso dos alunos, o que está diretamente relacionado com a perceção que cada professor tem da articulação curricular, pois esta pode facilitar e acelerar o processo de adaptação curricular ao aluno, tornando as aprendizagens mais significativas. Curiosamente, 25,9% dos inquiridos não tomam uma posição definida, o que justifica a dispersão de respostas e o consenso baixo ( $DP=1,067$ ) entre os respondentes.



## Considerações Finais

Finalizada esta dissertação, impõe-se tecermos algumas considerações finais sobre o estudo, refletindo sobre alguns aspetos teóricos fundamentais ao desenvolvimento do mesmo, bem como sobre algumas conclusões a que o mesmo nos conduziu. A apresentação das mesmas decorrerá de acordo com a questão de investigação definida inicialmente e respetivos objetivos. Aproveitamos, ainda, para referir as principais limitações do estudo e deixar algumas propostas e orientações para futuras investigações.

A intenção principal que guiou o nosso trabalho foi, efetivamente, perceber de que forma é que educadores de infância e os professores do 1.º CEB, de um Agrupamento de Escolas e de um Colégio da mesma área geográfica, percecionam a articulação curricular na transição do Pré-escolar para o 1.º ciclo do Ensino Básico.

Assim, definimos um percurso investigativo a partir dos objetivos traçados inicialmente, que, de forma sumária, pretendiam identificar a(s) conceção(ões) que cada profissional tinha sobre articulação curricular e sua importância no momento de transição da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB, averiguando as estratégias usadas pelos mesmos neste empreendimento e identificando dificuldades/ constrangimentos que dificultam esse processo.

Num momento inicial do trabalho, analisámos a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB, no sentido de deslindar o perfil específico subjacente a cada um destes espaços de ensino e sua influência no percurso formativo do indivíduo, encaminhando-nos, posteriormente, para a abordagem da articulação curricular entre estes dois níveis, à luz dos diferentes normativos que os regulam. Caminho este que nos levou a averiguar os processos e as práticas subjacentes ao desenvolvimento da articulação curricular, dos quais se destacam o papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB e a compreensão das práticas colaborativas desenvolvidas pelos mesmos.

Neste sentido, dimensionámos o estudo optando por uma abordagem mista, uma vez que para além de identificar e descrever os fenómenos, nos interessava saber quais os sentidos que os inquiridos lhes conferiam.

Assim, numa fase inicial da investigação, recorremos ao inquérito por questionário, de forma a fazer o levantamento de informações simples, elucidativas sobre a situação profissional dos diferentes sujeitos e de algumas ideias mais gerais sobre a temática em análise. Posteriormente, recorremos à entrevista, de forma a confrontar as perceções, com que tínhamos ficado aquando da aplicação dos questionários com o real “significado” expresso pelos próprios sujeitos, cujos resultados exploramos na apresentação e interpretação de dados.

Esta apresentação e interpretação dos dados estruturou-se em torno de quatro eixos: (1) Percepções sobre Articulação Curricular, (2) Estratégias de Articulação Curricular, (3) Práticas de Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB e (4) Fatores que facilitam ou dificultam a Articulação Curricular. Apesar de no final da análise de cada um termos produzido sempre uma pequena síntese conclusiva, reportamo-nos novamente a eles de forma a tecer um parecer global e integrado dos mesmos.

Relativamente às percepções sobre Articulação Curricular, constatamos que esta é considerada por grande parte dos professores como um procedimento útil para o desenvolvimento e o progresso dos alunos, embora não recorram a ele com a frequência que seria desejável. Ou seja, apesar de se reconhecer a Educação Pré-Escolar como uma fase inicial do desenvolvimento da criança, o facto de não haver um processo curricular formal, semelhante ao da educação básica, pode contribuir para que não se formalize a preparação do processo de transição para o 1.º CEB, favorecendo a visão de um processo continuado. Contudo, o facto dos Jardins de Infância e das escolas do 1.º CEB funcionarem, no caso do nosso estudo, no mesmo espaço físico, origina, pontualmente, o desenvolvimento de projetos e atividades facilitadoras de articulação curricular, embora possam decorrer de forma esporádica, sem continuidade e sem serem previamente preparadas.

Neste sentido, a maioria dos inquiridos assume que a articulação curricular é fundamental para estruturar e desenvolver os processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo-a como um conjunto de metodologias que garantem o desenvolvimento sequencial e progressivo do aluno e favorecem a troca de informações sobre os alunos e o seu processo de aprendizagem, entre o educador e o professor do 1.º CEB. A articulação curricular permite, deste modo, o recurso a estratégias de ensino-aprendizagem mais eficazes e que vão de encontro ao que os alunos estão habituados, o que facilita a interligação dos saberes por parte dos mesmos.

Relativamente às estratégias que fomentam e facilitam a articulação curricular, os educadores e os professores do 1.º CEB apontam várias práticas possíveis, embora a planificação conjunta de atividades curriculares que facilitem a transição entre estes dois níveis educativos e a realização de reuniões programadas para a articulação sejam as que reúnem maior consenso.

Apesar destes profissionais reconhecerem algumas estratégias como facilitadoras de articulação curricular, é interessante verificarmos, quando se analisou o terceiro eixo – Práticas de

Articulação Curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.ºCEB –, que as práticas que desenvolvem nas suas escolas ficam muito aquém das que consideram facilitadoras e importantes.

Como estratégias constatamos que os profissionais que participaram no estudo recorrem essencialmente ao contacto entre colegas, no sentido de haver diálogo e partilha, e ainda à organização de várias atividades que favorecem a articulação curricular, embora estas decorram apenas nalgumas escolas analisadas.

Ao nível das práticas que os professores dizem desenvolver, existe alguma contradição, uma vez que colocam o trabalho colaborativo como imprescindível para se estabelecer a articulação curricular, embora as práticas que desenvolvem se afastem disso, devido às dificuldades que se impõem à operacionalização da mesma.

Apesar da importância da articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºciclo, alguns dos inquiridos têm consciência de que a articulação que existe, na sua escola, “entre o Pré-escolar e o 1.º ciclo é muito pouca ou praticamente nula” (Q25), havendo quem assuma que “em Portugal, ainda não se trabalha muito a esse nível, de se conhecer a escola, a professora” (E6), de se estabelecer esse contacto que pode constituir uma segurança para o aluno.

Relativamente aos fatores que segundo os inquiridos favorecem ou dificultam a práticas de articulação curricular, a maioria dos respondentes aponta a falta de hábitos de trabalho colaborativo como uma das principais dificuldades ao desenvolvimento da articulação curricular entre o Pré-escolar e o 1.ºCEB, salvaguardando ainda o excesso de tarefas que o professor tem de cumprir na escola, o que lhe deixa pouco tempo para programar mais momentos de partilha e para preparar atividades de articulação curricular. O número elevado de alunos por turma e a falta de espaços físicos adequados ao desenvolvimento das atividades de articulação são outros fatores que dificultam essas práticas de articulação.

Os docentes inquiridos identificam, ainda, como constrangimentos à articulação curricular a falta de conhecimento das orientações curriculares/programas que o educador/professor leciona, mas também a falta de conhecimento por parte dos educadores/professores dos conteúdos abordados nos dois níveis de ensino, o que dificulta o estabelecimento de pontos [e pontes] de ligação ao nível dos conteúdos a abordar.

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que, se, por um lado, os professores consideram a articulação curricular essencial para a aprendizagem dos alunos, por outro lado identificam que o grande entrave se encontra no seio da própria escola, das práticas que nela se desenvolvem e do

empenho que os educadores/ professores

Cabe-nos, neste momento, assumir que há muito a fazer ainda no domínio da articulação curricular, apesar de reconhecermos que se trata de um processo complexo, só com um currículo dinâmico, aberto e articulado se conseguirão cumprir os propósitos vertidos nos normativos que regulam o sistema educativo, em Portugal.

Como tivemos oportunidade, não é nosso propósito fazer qualquer generalização dos resultados a partir dos dados que obtivemos no decurso deste estudo, uma vez que se trata de um estudo exploratório. Acreditamos que, para além do contributo dos nossos resultados, no caminho de desbravamento da articulação curricular entre a educação Pré-escolar e o 1.º CEB, provocamos momentos de reflexão nos nossos respondentes, ao nível das suas práticas.

Ao longo da investigação, houve alguns aspetos que identificamos como possíveis linhas de investigação para estudos posteriores, como é o caso do estudo e do desenvolvimento de práticas colaborativas, cujo contributo, no seio das escolas, pode ser fundamental para que o processo de articulação curricular decorra de forma efetiva e eficaz.

Esta questão remete-nos para uma outra, a formação inicial de professores. Assim, seria interessante, quanto a nós, deslindar de que forma é que a formação inicial de professores está em consonância com estes desafios, de que forma invoca, desenvolve e incentiva ao desenvolvimento de práticas de colaboração nas escolas.

Aproveitando a ideia da formação, também seria curioso desenvolver uma investigação que permitisse identificar as áreas em que os professores têm de fazer formação para aprenderem a articular o currículo, uma vez que os educadores e os professores são agentes dinâmicos da gestão curricular.

Como qualquer trabalho de investigação, este estudo teve algumas limitações, nomeadamente, o facto de ser a primeira investigação que realizo, o que poderá ter tornado mais frágil o seu processo. Podemos ainda referir como limitações, o tamanho da amostra, uma vez que se recorreu a um número muito limitado de professores, o que pode “fragilizar” os resultados obtidos, bem como a limitação temporal – um ano –, período ao qual o processo esteve sujeito, o que de certa forma impediu que se aprofundassem algumas questões.

Em suma, julgamos que, neste momento, a articulação curricular já faz parte do vocabulário dos professores, os quais já dominam o conceito. No entanto, e apesar de se apropriarem do



discurso de articulação curricular, este não está integrado nas suas práticas, o que nos permite afirmar que os professores assimilam facilmente os discursos de mudança, embora não reflitam sobre as suas práticas curriculares quotidianas. Impõe-se assim uma mudança nas escolas, na qual o papel do professor é preponderante.

## Referências Bibliográficas

- ABRANTES, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (orgs.). Porto: Porto Editora.
- ALBARELLO, Luc et al (1995). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ANICETO, J. M. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/ 1.º ciclo do ensino básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado).
- BARBOSA, A. (2009). *Influência da articulação curricular no sucesso educativo dos alunos estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. (policopiado).
- BARDIN, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1996) O estudo da autonomia da escola da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (orgs.) *O estudo da escola*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, pp. 169-189.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CARDONA, M. J. (1997). *Para a história da educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto aprendizagem*, n.º 147. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, C. (2010). *Importância da articulação curricular nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- CRUZ, M. L. (2008). *Articulação curricular entre o EB1 e o jardim de infância: práticas docentes*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CUNHA, M. L. (2007). *Articulação curricular entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- CURY, A. (2006). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes: A Importância do Pensamento, da Criatividade e dos Sonhos*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEB (1998). *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB*. 4.ª edição. Lisboa: Ministério da Educação.

- DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA (2011). Porto: Porto Editora.
- D'OLIVEIRA, T. (2002). *Teses e Dissertações. Recomendações para a Elaboração e Estruturação de Trabalhos Científicos*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Editora RH.
- ESTEVES, A. J. (1986). A investigação-ação. In Augusto Silva; Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 251-278.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 342-347.
- FARIA, A. L. G. (2002). *Educação Pré-escolar e cultura*. 2.<sup>a</sup> edição. Campina: Cortez editora.
- FERREIRA, J. (2000). A construção da autonomia em redes educativas. In J. Formosinho; F. Ferreira; J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2008). *Currículo e organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*. www.curriculosemfronteiras.org.v.8,n.1,pp.5-16,Jan/jun2008. (acedido a 20/09/2011)
- FORMOSINHO, J. et al (2000) *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, J. (1997). Comentário à Lei no 5/97 de 10 de fevereiro, (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, in *Educação Pré Escolar – legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, pp. 15
- FREITAS, C. V. et al (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Asa.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, pp. 63 – 104
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5a Ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- HÉBERT-LESSARD, M.; GOYETTE, M.; BOUTIN, G. (1994) *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 160 – 166.
- LEITE, C. & PACHECO, J. A. (2010). *Para uma clarificação de conceitos que atravessam “A Prestação do Serviço Educativo”, do processo de avaliação externa de escolas*. Porto: IGE (policopiado).
- LEITE, C. (2005). *Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal*. Porto Alegre, p.380 <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84805702.pdf> (acedido a 18/07/2011).

- LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. (2001b) *Projetos Curriculares de Escola e de Turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. (2001a). A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios. In *A reorganização curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspetivas*. Porto: Asa, pp. 29 – 37.
- LEITE, C. (2000). *A figura do ‘amigo crítico’ no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*, Faro: 5º Congresso da SPCE (policopiado)
- MAIA, I. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular: estudo de caso*. Coimbra: Almedina.
- MAROCO, J. & BISPO, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- ME/DEB/OCDE (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal, Relatório Preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MOREIRA, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MORGADO, J. C. & TOMAZ, Carlota (2009). *Articulação curricular e Sucesso Educativo - uma parceria de Investigação*. In Atas do XVII Colóquio AFIRSE (Secção Portuguesa) "A escola e o mundo do trabalho". Universidade de Lisboa: Lisboa (policopiado)
- MORGADO, J. C. (2005). *Curriculo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, J. C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico – fundamentos, fragilidades e perspetivas. In *A reorganização curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspetivas*. Porto: Asa, pp. 39-60.
- MORGADO, J.C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- NABUCO, M. (1992). Transição do pré-escolar para o ensino básico. In *Inovação*, n.º1, Vol.5. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* - Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2000). A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular. In *Território Educativo*, 7, maio, pp. 27 - 32.
- PACHECO, J. A. (2009). Entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 39 (137), pp.383-400.

- PACHECO, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora, pp. 14-20 e 85-127.
- PACHECO, J. & PEREIRA, N. (2007). Estudos Curriculares: das teorias aos projetos de escola. *Educação em revista*, 45, pp. 197 – 222.
- PACHECO, J. A. (2006). *Currículo: teoria e prática* (3.ªed.) Porto: Porto Editora, pp. 15 – 45.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, pp. 83 – 118.
- PACHECO, J. A. (2000). A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular. In *Território Educativo*, 7, maio, pp. 27 - 32.
- PACHECO, J. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Coleção Escola e saberes. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, A. (1999). *SPSS – Guia Prático de Utilização: Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. 2.ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 191 – 195.
- ROLDÃO, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino – o saber e o agir do professor*. VILA NOVA DE GAIA: Fundação Manuel Leão, pp. 16-36.
- ROLDÃO, M. (2002). Transversalidade e especificidade nos currículos: como se constrói o conhecimento? In [http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr\\_ConstrudoConhecimento.pdf](http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf) (acedido a 28/07/2010).
- ROLDÃO, M. (1999b). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão - contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SACRISTÁN, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria : discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- SACRISTAN, J. G. (1988). *El curriculum: una reflexion sobre la practica*. Madrid: Ediciones Morata.
- SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- TOMAZ, C. & MORGADO, J. C. (2010). Articulação Curricular: conceções e práticas. In M. P. Alves *et al.* (orgs.), *Avaliação e Currículo*. Atas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 490-499.
- TUCKMAN, B. & LOPES, A. R. (trad.) (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VALENTE, M. O. (2011). Segredos da Educação Básica. In *A reorganização curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Asa, pp. 7-15.
- ZABALZA, M. (2004). A educação Infantil não é uma questão apenas pedagógica, mas social e económica. In *A página da Educação*, ano 13, junho, pp. 15.
- ZABALZA, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, 7.ª edição. Porto: Edições Asa.

## Referências legislativas



Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – Organização e gestão curricular.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Regime de autonomia das escolas.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho – Organização e funcionamento da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil de desempenho profissional.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil específico de competência.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto – Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro – Estatutos do Jardim de Infância.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho – Competências das estruturas de orientação educativa.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-escolar.

Lei n.º 48/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Escolaridade obrigatória.